



Dissertação apresentada à *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação* da *Universidade do Porto* para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Visões do Estado Novo e da transição para a Democracia: uma leitura transversal de Manuais Escolares de História da década de 70 à atualidade.

Mestranda: Filipa Gomes da Silva Peixoto

Orientadora: Prof. Doutora Isabel Menezes

Porto 2014

Resumo

No âmbito das Ciências da Educação, esta dissertação apresenta uma leitura das temáticas Estado Novo e transição para a democracia retratadas em Manuais Escolares de História em Portugal, desde o após 25 de Abril até aos dias de hoje. Debruça-se mais precisamente sobre a análise de suportes do 2.º e 3.º ciclo. A escolha por um trabalho que envolvesse a observação de manuais prende-se com o facto de estes serem, indiscutivelmente, e ainda hoje, o principal instrumento que sustenta o processo de ensino-aprendizagem. No contexto educativo, os manuais escolares cumprem uma função fundamental, a de mediadores entre o programa oficial da disciplina e as aprendizagens proporcionadas aos alunos. Sendo construídos com o propósito de serem um suporte de referência para a transmissão e a aquisição de saberes e competências, revelam-se ser uma ferramenta extremamente complexa, muito peculiar, com funções diversas, pelo que têm suscitado profundo interesse por parte da comunidade científica.

O grande objetivo deste estudo consiste em compreender de que forma os manuais escolares são agentes de instrumentalização de uma memória coletiva e de socialização, contribuindo claramente para a formação do cidadão. Num primeiro momento, de cariz teórico, abordaremos a questão da manualística em Portugal, retratando, de forma breve, a sua evolução e refletindo sobre as funções do manual escolar e a sua produção. Seguidamente, apresentaremos os passos metodológicos seguidos no âmbito da nossa investigação, apoiada essencialmente na técnica de análise de conteúdo, através de um sistema de grelhas que nos permitiu uma leitura transversal. Por fim, naturalmente, serão discutidas as principais conclusões que incluem a abordagem temática em função das políticas educativas e do tempo de edição dos Manuais Escolares.

Abstract

Within the field of Education Sciences, this study presents a thematic reading of the *Estado Novo* and the transition to democracy portrayed in textbooks of the History of Portugal, since after the 25th of April until today. It focuses with more detail on the analysis of textbooks for grades 6 and 9. The choice of a project that would involve the observation of textbooks relates to the fact that these are arguably the main tool that supports the process of teaching and learning. In the educational context, textbooks play a vital role of mediators between the official program of the subject and the learning process offered to students. Built with the purpose of being an important support for the transmission and acquisition of knowledge and skills, they reveal themselves to be a very complex and a very peculiar tool with various functions, thus arousing a deep interest from the scientific community.

The major goal of this study is to try to understand in what way the textbooks are agents of the instrumentalization of a collective memory and socialization, clearly contributing to the formation of the citizen. In a first moment of a theoretical nature, we will address the issue of textbook in Portugal, briefly retracing its evolution and reflecting on the role of the textbook and its production. Then, we will present the methodological steps within our research, based primarily on content analysis techniques through a system of grids which allows us to do a cross-reading. Finally, we will naturally discuss the main findings related to a thematic approach in terms of educational policies and editing of the textbooks.

Résumé

Dans le cadre des Sciences de l'Éducation, ce travail d'étude propose une lecture critique des thématiques *Estado Novo* et Transition Démocratique, présentes dans les ouvrages scolaires d'Histoire au Portugal, publiés après le *25 de Abril de 1974* et même plus récemment. Il s'agit plus précisément d'une analyse du matériel scolaire destiné aux élèves de cinquième et troisième. Le choix de l'objet de notre analyse est lié au fait que le manuel scolaire soit, indiscutablement et encore de nos jours, le principal instrument d'appui aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans le contexte éducatif, les manuels scolaires ont une fonction fondamentale, puisqu'ils sont un outil de médiation entre les programmes officiels des différentes matières et les moments d'apprentissages proportionnés aux élèves. Élaborés dans le but d'être l'outil d'appui par excellence afin de permettre la transmission mais aussi l'acquisition de savoirs et compétences, ils sont un outil de travail extrêmement complexe, très particulier, et qui assume diverses fonctions, raison pour laquelle ils suscitent autant d'intérêt au sein de la communauté scientifique.

Le grand objectif de cette étude est donc d'essayer de comprendre de quelle forme les manuels scolaires peuvent être considérés agents d'instrumentation de la mémoire collective et agents de sociabilisation, contribuant ainsi clairement à la formation du citoyen. Dans un premier temps, d'un point de vue théorique, nous aborderons la question des ouvrages scolaires au Portugal, retraçant de forme brève leur évolution tout en réfléchissant à leurs fonctions. Ensuite, nous expliquerons les pas menés lors de notre investigation, centrée essentiellement sur la technique de l'analyse de contenu, à l'aide d'un système de grilles que nous a permis d'obtenir une lecture transversale. Finalement, comme il se doit, nous présenterons les principales conclusions de notre étude, l'un d'entre elles étant que l'abordage d'un thème varie en fonction des politiques éducatives.

Agradecimentos

O estudo que apresentamos íntegra inúmeros gestos de colaboração cujo contributo tornou possível a realização e conclusão deste trabalho.

Primeiramente, gostaria de agradecer à Professora Doutora Isabel Menezes, minha orientadora, pela confiança que sempre depositou em mim, sobretudo pelo seu apoio conferido e disponibilidade, pela forma estimulante e encorajadora como dialogou comigo, impulsionando dessa forma o meu trabalho e fazendo-me ultrapassar muitos dos obstáculos. Além do mais, agradeço todas as oportunidades de aprendizagem que me foi interpondo neste caminho. Ninguém poderia ter melhor mestre de viagem.

Deixo ainda uma palavra de gratidão à Porto Editora, especialmente, à Doutora Carla Azevedo, que, generosamente, se mostrou sempre disponível e me auxiliou na recolha da amostra para o estudo pretendido. O meu reconhecimento à Biblioteca Municipal do Porto e seus funcionários pela prestabilidade em ajudar.

Aos meus colegas de percurso, dentro da mesma área como também da área da História, um agradecimento pela troca de ideias, das descobertas e ansiedades.

À Célia, pelo apoio e partilha de ensinamentos e reflexões. Aos meus queridos amigos: João, Adriana, Brito, Pamela, David, Jijo, Marco, e ao nosso eterno, companheiro e amigo, Remy, que estará sempre no nosso coração. À Joaquina e ao Pedrinho, pelos belos momentos que passamos ao longo deste ano, pela vossa presença constante e pela vossa teimosia contra o meu desânimo.

À minha família, por todo o esforço económico, pelo apoio e pela partilha dos meus sacrifícios e por suportarem as minhas ausências e, acima de tudo, pela prova de que a generosidade não conhece limites.

E, por fim, o meu maior agradecimento vai para o meu querido Johan, pelo seu amor, paciência, apoio e encorajamento constante. Acrescento a isto, todas as conversas, todas as oportunidades e momentos de aprendizagem mútua, os voos que partilhamos juntos e, fundamentalmente, obrigada por ter sido o guia para o meu tão desejado caminho, o da liberdade.

Dedicatória

« ... folhas soltas, cadernos, livros, montões inexplicáveis, e cada vez que lhes toco fica tudo mais caótico e não descubro nada, às vezes procuro apenas uma palavra que algures na desordem estava certa, nos âmagos e umbigos da alma: brilhava»

(Herberto Helder, *A Morte sem Mestre*)

Ao Johan, claro.

Aos meus pais, sempre.

Índice

Introdução.....	15
Parte I – Enquadramento teórico	19
1. Acerca dos Manuais Escolares.....	23
1.1 Um breve apontamento sobre a história dos Manuais Escolares	
1.2 Funcionalidades dos Manuais Escolares	26
2. O ensino da História	31
2.1 A contribuição do ensino da História para a formação do	
cidadão.....	31
2.2 A literacia da História	35
2.3 Implicações para a Educação para a Cidadania	37
Parte II – Metodologia	41
3. Percursos metodológicos	41
3.1 Análise de Conteúdo.....	44
4. Apresentação dos resultados: O olhar dos manuais escolares	48
4.1 Discussão dos resultados	67
Conclusão	73
Bibliografia.....	75
Anexos.....	81

Introdução

Imagina homens que vivem numa espécie de morada subterrânea em forma de caverna. A entrada abre para a luz, em toda a largura da fachada. Os homens estão no interior desde a infância, acorrentados pelas pernas e pelo pescoço, de modo que não podem mudar de nem voltar a cabeça para ver algo que não esteja diante deles. A luz vem-lhes de um fogo queima por trás deles, ao longe, no alto. Entre os prisioneiros e o fogo, há um caminho que sobe. Imagina que esse caminho é cortado por um pequeno muro, semelhante ao tapume que os exibidores de marionetes dispõem entre eles e o público, acima do qual manobram as marionetas e apresentam o espectáculo.

(Platão, *Alegoria da Caverna*)

A presente dissertação pretende analisar, transversalmente, de que forma os manuais escolares de História, das décadas seguidas à Revolução de 1974, correspondentes ao 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico Português, apresentam o tema do Estado Novo e respetiva transição democrática. Delineamos o nosso estudo com a finalidade de contribuir para compreender, através da análise e interpretação de instrumentos utilizados no ensino-aprendizagem da História, que contributo dá a educação básica para a construção da memória histórica dos cidadãos que constitui, em última instância, um elemento central na educação para a cidadania; assim sendo, teremos como tarefa compreender o discurso educativo nos anos procedentes ao Estado Novo e discutir a questão teórica e didática dos manuais escolares.

A educação é, desde a modernidade, considerada um veículo de construção e de reprodução de identidades nacionais. Segundo Joel Serrão e Oliveira Marques (1992), no caso português isto formaliza-se quando a interação entre a oferta institucional e a procura social de educação passam a estar no mesmo domínio do jogo de cumplicidades e de poderes monopolizados pelo poder central. Considerando os manuais escolares como um instrumento educacional e pedagógico imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor, eles são, igualmente, representantes de inúmeras identidades e culturas nacionais, bem como potenciais meios de doutrinação. Assim, podemos concluir que os livros escolares se constituem como fontes primordiais de saber e de leitura, sendo espelhos de intenções políticas. Boyd afirmou que “o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais” (2008: 138).

É nesta linha pensamento que compreendemos que, dentro dos diversos territórios da educação, a história ou, melhor dizendo, a disciplina da História reúne, por excelência, as condições para promoção e transmissão de ideias políticas, culturais e sociais de uma determinada sociedade. O ensino da história é fortemente dominado pelos dois paradigmas pedagógicos e ideológicos, que se refletem com significado na docência da disciplina; além disso, não nos podemos esquecer que, até hoje, é a área de excelência para a aprendizagem da cidadania. Como referem Marta Araújo e Sílvia Maeso, é “através dos currículos nacionais assentes numa produção eurocêntrica da história que o projeto homogeneizador da nação moderna resulta da discriminação e eliminação das diversas identidades e subjetividades dos estudantes, naturalizando e legitimando certas versões da identidade nacional” (2012: 1-2), ou seja, os manuais escolares de história passam por um longo processo de filtragem e codificação e a opção por determinada linguagem, estilo, seleção de assuntos, organização e hierarquização dos conteúdos não é de todo inocente, pelo contrário, passa muito pelos valores que o poder instituído pretende transmitir.

Observando a educação como um instrumento de controlo social e colocando em evidência o ensino da História como potencial mecanismo de transmissão cultural, política e ideológica, concebemos o nosso estudo como um projeto de análise dos Manuais Escolares de História, tendo como principal objetivo responder à seguinte questão: Qual a evolução das representações do Estado Novo e da transição para a democracia nos Manuais Escolares de História desde a instituição da democracia até aos dias de hoje? Para dar resposta a esta questão, centramo-nos na análise nos manuais de História publicados por uma editora de referência em 1975/76, 1980/81, 1990/91, 2007/8 para o 6.º ano e em 1980/81, 1985/86, 1991/92 e 2009/10 para o 9.º ano de escolaridade – embora não tivesse sido possível encontrar manuais escolares para exatamente os mesmos períodos históricos tentamos abarcar a época imediatamente após o 25 de abril, o início da década de oitenta, o período em torno da aprovação da entrada na Comunidade Económica Europeia e da reforma educativa de 1989 e a atualidade.

Pretendemos ainda dar resposta a outras questões, nomeadamente, compreender os discursos educativos perante o determinado regime e sua transição, respetiva ideologia e sua evolução e, por último, aprofundar questões relacionadas com os manuais e as suas técnicas de escrita, que engloba a seleção de conteúdos, imagens, entre outros documentos. Estas demarcações cronológicas coincidem, *grosso modo*, com um conjunto de anos de grande instabilidade política e económico-social, altamente interessantes para investigação.

Todavia, em alguns momentos, não hesitaremos em recorrer a fontes mais recentes, numa tentativa de verificar se houve continuidade narrativa ou não em determinadas questões.

Como nos refere Bruno Pinheiro, “se os manuais (e, consequentemente, os seus conteúdos) são adotados e utilizados nas escolas portuguesas é porque foram adotados e aprovados pelo ministério da Educação, ou seja, respeitam os currículos e programas colocados em vigor pelo mesmo ministério” (2012: 83). Consequentemente, o que se pretende com este estudo, além da análise a um manual específico, é colocar em evidência uma fonte, um instrumento didático que reflita as políticas educativas, ou, numa visão mais ampla, que defina uma espécie de plano de governamentalização e instrumentalização da nossa memória coletiva.

Neste contexto, o trabalho encontra-se estruturado em duas grandes partes fundamentais: uma correspondente ao *Enquadramento Teórico*, que estabelece e fundamenta todas as bases teóricas de que nos munimos para realizar este estudo; e a segunda corresponde à *Metodologia* e aos percursos efetuados para a elaboração, propriamente dita, da investigação, ou seja, a análise e estudo da empírea.

Assim, na primeira parte - Enquadramento Teórico - começamos por encontrar um capítulo *Acerca dos Manuais Escolares*, uma espécie de Estado de Arte (revisão da literatura), constituído por uma análise de trabalhos produzidos sobre o tema em foco, procurando, deste modo, obter várias perspetivas sobre os manuais escolares. Este capítulo envolve *Um Apontamento sobre a História do Manual* com o objetivo é retratar, de forma breve, a sua evolução histórica em Portugal e uma secção designada *Funcionalidades do Manual escolar*. É claro que a perceção relativamente ao Manual Escolar foi-se alterando e evoluindo, veiculando saberes, modalidades de aprendizagem e valores cambiantes em função das alterações vividas no seio da sociedade em que é produzido. O segundo capítulo reflete sobre o ensino da história enquanto dispositivo de formação dos cidadãos, considera a literacia da história e termina com uma reflexão sobre a educação para a cidadania.

Segue-se a segunda parte - *Metodologia* - que consiste na apresentação dos percursos metodológicos efetuados. Além de referenciarmos a amostra, apresentamos a técnica de análise que sustenta o nosso estudo: análise de conteúdo qualitativa (Hsieh & Shannon, 2005: 1278), que se caracteriza como um “ método de pesquisa para a interpretação subjetiva do conteúdo de dados do texto através do processo de classificação sistemática de codificação e identificação de temas ou padrões”. Recorremos a um sistema

de grelha de análise, que nos permitisse uma melhor organização e tratamento da informação recolhida, e para, *a posteriori*, inferir com mais detalhe a transversalidade das temáticas selecionadas. Por fim, serão discutidas e expostas as conclusões que incluem a análise da abordagem temática referente ao Salazarismo e transição democrática, na sua transversalidade temporal, em função das políticas educativas e das competências e aprendizagens fornecidas pelo ensino da História através dos manuais escolares. Conscientes da extensividade do estudo, dada a sua natureza bem como as limitações temporais para a realização deste projeto, findamos este trabalho com algumas considerações que poderão servir de ponto de partida para futuros trabalhos.

Em jeito de conclusão, é impossível descurar o papel central dos Manuais Escolares em todo o processo de ensino e aprendizagem ao dos diversos momentos históricos. Na sua historicidade, na sua definição, no seu estatuto, as suas funções conheceram diversas valências, sofreram (re)interpretações mais ou menos favoráveis. Não obstante, a sua importância e a sua centralidade no processo educativo jamais foi posto em causa, dado que sempre se caracterizam pelo seu papel como guias de sustento e canalização do cumprimento de objetivos pedagógicos, estipulados pelos programas oficiais. Além disso, garantem à sociedade e ao Estado a transmissão de saberes e valores, considerados de apropriação obrigatória.

I Parte - Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Acerca dos Manuais Escolares

O presente capítulo debruça-se sobre a questão teórica dos Manuais Escolares, pois é neles que vamos procurar conhecer as representações do período histórico delimitado para o nosso estudo. Começaremos então por fazer uma revisão bibliográfica do estado de arte dos manuais escolares, começando pela origem do seu significado até as várias conceções de diferentes autores. Segundo Jeleef (1997, cit in Musteață, 2011: 41) “today education can take on many forms and can rely on various aides. Among the available approaches are: oral (discussions, debates, etc.), written (research papers, stories, legends, narrative sources, essays), visual (pictures, paintings, maps, charts, theater, museums, TV, newspapers, cinema, Internet, etc.)”. Porém, o manual escolar continua a usufruir um estatuto privilegiado no processo ensino aprendizagem.

Do ponto de vista etimológico, a expressão Manual Escolares deriva do latim tardio *manuale*, que por sua vez advém do grego *enkeirídion*, cujo significado se traduz em livro pequeno, portátil, manual, como constata Pinto (2009: 13). Também no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* a palavra “manual”, sugere-nos para as ideias de objeto “facilmente transportado ou movido com as mãos”, “que é fácil de manusear” e de “livro pequeno e portátil que contém as noções de uma matéria”, “compêndio”, “livro de rezas e rituais” (ACL, 2001: 2369). Com efeito, o Manual escolar, poder ser identificado como uma pequena obra, de simples manejo e que engloba as noções essenciais de uma ciência, de uma técnica e, especialmente, os conhecimentos exigidos pelos programas escolares (Chopin, 1992: 12).

É em 1986, com a Reforma Educativa, que se dão os primeiros passos para elaboração de uma política de livros escolares, em Portugal. Com o objetivo inicial de construir uma base conceptual diferente de outros recursos impressos, sendo que se afirma: “O manual escolar (é) todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à própria organização da aprendizagem ”.

O Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, estabelece o sistema de adoção e o período de vigência dos manuais escolares correspondentes aos programas de cada uma das disciplinas e áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário.

No seu artigo 2.º, entende o manual como “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada” (cit. in Pinto, 2009: 14)

Como uma fonte de análise, os Manuais Escolares, foram durante muito tempo, negligenciados pela comunidade científica. Na verdade, esta realidade não é surpreendente pelo facto do manual escolar se inserir vulgarmente no quotidiano, tanto na rotina individual dos alunos como na dos professores, revelando-se, dessa forma, nada de raro ou singular. Além desta familiaridade, o facto de serem produzidos em grandes quantidades, e se caracterizarem como uma mercadoria perecível que, facilmente, é desvalorizada, devido não só às mudanças de métodos como também a fatos concretos que obrigam a determinadas alterações (como é exemplo a queda do Muro de Berlim ou a entrada na União Europeia). (Chopin, 1992: 6-10), fazia deles fontes de pouco interesse de análise. Tendencialmente, esta realidade foi-se alterando, depois dos anos escolares, aquando do surgimento de um crescente interesse na construção de novos objetos epistémicos no campo da Educação e, ao mesmo tempo, aquando do desenvolvimento assinalado das técnicas de armazenamento e tratamento de informação, tal como os sistemas de base de dados que não só permitiriam capitalizar, tratar e gerir grande quantidade de informação, como também disponibilizá-la de uma forma fácil e rápida, favorecendo dessa maneira o desenvolvimento científico (Chopin, 1992: 12-13).

Atualmente, os manuais escolares apresentam-se como instrumentos de grande complexidade e relevância, pois atravessam inúmeras épocas, culturas e identidades nacionais e por serem instrumentos basilares no processo de ensino-aprendizagem e por toda atenção que lhes é consagrada faz deles um grande foco de debate e levantamento de múltiplas questões.

Segundo Mendes (1999: 343), os manuais escolares apresentam-se numa posição controversa, pois conseguem ser amados por uns e criticados por outros; porém, estes

continuam a desempenhar um papel insubstituível na Educação. Na perspectiva de Bezerra *et al.* (2013), os Manuais Escolares são “os representantes do conteúdo da instituição escola, cuja semântica é marcada por rituais que se reproduzem e/ ou atualizam-se conforme contextos tempo-espaciais específicos”, que “têm representado em muitas situações o exclusivo recurso utilizado em salas de aulas (...)” (: 9), acentuando-se, dessa forma, a sua evidente importância de análise.

Do ponto de vista de Justino Magalhães (2011: 9) os manuais escolares são “um produto intelectual, material e estético, meio cognoscente de informação e de comunicação”, que se encontram limitados por regulamentação específica relativa à sua produção, circulação, bem como a questões relativas ao acesso/uso/apropriação. Os manuais são ainda considerados meios de leitura que apresentam representações de seus autores sobre uma época, sempre com uma perspectiva de formação, contemplando as dimensões do passado, presente e futuro, que se confronta com as dos leitores. Nesse encontro de idiosincrasias gera-se “um complexo estrutural constituído por binômio leitura/leitor; regulação/mercado; pedagogia/ordem de conhecimento; técnica editorial/meio didático; autoria/escrituração” (Magalhães, 2011: 9). Para Chopin (1992), trata-se de um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, ao mesmo tempo, de um instrumento pedagógico. São assim os grandes depositários da cultura e do conhecimento humano bem como os eixos basilares das práticas pedagógicas, centradas no processo ensino-aprendizagem. A literatura escolar é, desta forma, um testemunho escrito, permanente, não isolado de si mesmo, que resulta de variadas atividades, batalhas e compromissos políticos, económicos e culturais. Nesta linha de pensamento, Apple considera-os como instrumentos que são publicados dentro de constrangimentos políticos e económicos de mercados, recursos e poder (2000: 44).

Também na perspectiva de Apple e Cristian- Smith (1992), os manuais escolares são instrumentos de construção de ideologias e ontologias, uma vez que o currículo escolar não é neutro, pois o seu conhecimento nasce de uma batalha que resulta de uma relação de poder e que luta com questões relacionadas como classe, a raça, o género e os grupos religiosos. No estudo “Textbooks: future of a Nation”, Mikk fundamenta bem esta questão da importância dos manuais escolares: “Students have been acquiring knowledge, attitudes and developing a value system from textbooks. [...] Good textbooks are a bonanza for any nation.” (2000:15).

Além disto, a UNESCO fez também uma adaptação de Apple e Cristian – Smith (1991, *cit in* Pingel, 1999: 5) acerca dos manuais escolares, no “Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision”: “Textbooks are one of the most important educational inputs: texts reflect basic ideas about a national culture, and... are often a flashpoint of cultural struggle and controversy.” Rematando esta ideia, os manuais escolares representam inúmeras formas da realidade, tanto a nível de conteúdo como da sua forma, pois são fruto de seleções e organizações de um amplo universo de conhecimento. (Apple & Christian-Smith, 1991).

A inscrição do manual escolar como fonte de análise potencia-o em inúmeras valências que podem passar por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou até à semiologia da imagem. (Chopin, 2012: 13-15). Existe também uma grande ambiguidade quanto à sua perceção, pois consoante a nosso papel na sociedade (aluno, professor, pais, editor, etc.), podemos adquirir uma multiplicidade de olhares, instigando e analisando várias vertentes e conteúdos do livro escolar. Porém, a sua riqueza não se esgota na sua multiplicidade de olhares. Assim sendo, o manual escolar, para além do seu conteúdo educativo e de cumprir os seus programas oficiais, veicula de uma forma mais subtil uma série de valores morais, religiosos e políticos, participando dessa maneira para um processo de aculturação e até mesmo de doutrinação da juventude. No campo pedagógico, o manual escolar é um instrumento que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, cujas instruções oficiais ou prefácios não poderiam fornecer se não os objetivos ou princípios orientadores.

Assim, importa perceber que, enquanto objeto de “consumo”, sujeito a técnicas de fabrico e distribuição, o manual escolar deve ser estudado de acordo com a evolução técnica (quanto ao fabrico e difusão) de determinada época, sendo imperial ter esse fator em conta, não dissociando também os sistemas económicos em que se inserem cujas regras têm vital influência na forma como os mesmos são concebidos e “consumidos”. Através da investigação com manuais escolares, é possível conhecer uma época e caracterizar políticas e modelos educativos, pois eles fornecem elementos de leitura e de decodificação do real. Eles podem esclarecer objetivos de aprendizagem e transmitir valores. Neles está contida uma informação e uma interpretação da cultura e do imaginário, nas suas dimensões escolarizáveis e como processo de aprendizagem. Rematamos, desta forma, citando Apple (2002: 77) “enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não

merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade.”

1.1 Um Apontamento sobre História do Manual Escolar

O livro escolar comportou-se e deu forma a um ideário educativo - ele é o mural do tempo (Magalhães, 2011: 11)

Neste capítulo, faremos uma breve resenha histórica dos manuais escolares, em Portugal, desde o surgimento da imprensa, até aos dias de hoje. Os manuais escolares, são instrumentos onde estão impressos entendimentos de diversas épocas, alusivos a diversas modalidades de aprendizagem, saberes, bem como, comportamentos que se pretende promover.

Consequentemente, é natural, que o manual escolar seja fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula. (Cerqueira, 2014: 17)

Segundo Justino Magalhães (2011), no seu trabalho intitulado *Mural do Tempo*, os manuais escolares como um depositário de uma memória e de um futuro idealizado, inserindo-se dessa forma na base da própria história da escola, na medida em que esta esteve sempre muito centrada no manual, que acabou por adotar a sua ordem, o método e a disposição curricular, ou seja, onde encontrou uma linha de razão educativa. Deste modo, a presença do livro na instrução e na formação dos indivíduos afigura-se, tanto outrora como atualmente, indissociável da ação educativa (Castro, 1995: 62).

Nesta ótica, Bezerra *et al.* (2013: 10) destacam:

“dois grandes ciclos epistêmicos e organizacionais do século XVIII: a pedagogia dedutiva (de transmissão, emulação e réplica) e a pedagogia intuitiva (praxeológica, ascendente e promocional), destacando os avanços promovidos pelo Movimento da Escola Nova, com repercussões na história da escola e, em especial, dos Manuais Escolares, esses que passaram a ser mais controlados, vigiados e censurados de modo a refletirem a mudança de orientação subjacente a esses dois grandes ciclos.”

Dessa forma, os manuais escolares, apresentam-se “como um mural do tempo e memória do futuro, pelo seu papel de implementação de um regime de educabilidade” (ibidem: 10). Além da sua relevância na ação educativa são, fortemente, reconhecidos como um veículo de difusão da cultura escrita e que ao, separar o seu caráter pedagógico-didático, são bastante similares à história do livro no que diz respeito” à ordenação e significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas educativas” (Magalhães, 2006: 8).

Ainda na perspectiva de Justino Magalhães, a “ historiografia do manual escolar, como a historiografia do livro em geral, tem-se desenvolvido a partir de três orientações: uma entrada pela história económica e social; uma entrada etno-história do livro; uma entrada a partir da história cultural (1999: 279); trata-se de uma questão que culmina na “História de uma mercadoria, história de um modo de produção, a história do livro e do manual escolar é também a história de grupos e de meios socioculturais, porventura os mais significativos e conhecidos, nos planos social e de poder, no que se refere aos domínios do público e do privado – relevam marcas socioculturais e figuras pátrias do Antigo Regime, das Corporações e Organismos Religiosos, do urbano sobre o rural. O manual escolar mais que um meio de aculturação por uma via simétrica, é fator de afirmação e de dominação cultural. (Ibidem, 1999: 280-281). Antigamente, o livro era considerado um elemento pouco acessível. No entanto, após a invenção da imprensa, no século XV, verificou-se uma massificação da cultura e facilitou-se o acesso à informação e ao conhecimento, o que veio desencadear o desenvolvimento de manuais escolares, cujo objetivo era dinamizar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Com efeito, o uso do manual vulgarizou-se, ao mesmo tempo, em que a educação se democratizou, e foi reconhecida pelas nações como um direito.

Assim sendo, os séculos XIX e XX foram preponderantes para história do livro e consequente história do manual, devido às grandes mudanças tecnológicas, mormente a partir da mecanização da imprensa tipográfica e dos editoriais. O conjunto de todas estas mudanças afetaram os conteúdos, as formas e a sua função, repercutindo-se nos aspetos simbólicos e no próprio significado do livro, com destaque à mercantilização e à censura, estruturante da sua nova configuração centrada nos eixos da epistemologia e da informação científico-cultural (Bezerra, *et al.*, 2013: 11). Desta forma, os manuais passam assumir um papel de controle e regulamentação social, simultaneamente com uma uniformização e padronização crescentes. Como afirma Pinto, “os manuais assumem-se, assim, como

instrumentos de controlo e regulamentação social da leitura, em consonância com uma uniformização e padronização crescentes.” (Pinto, 2009: 16).

Não é portanto surpreendente que se tenha iniciado uma busca generalizada pela melhor metodologia de transmissão de conhecimento, que pudesse integrar eficazmente um manual, de modo a que a transmissão do conhecimento por parte das elites intelectuais se tornasse o mais massificado possível. Surgiram, deste modo, diversas versões e estratégias diversificadas, com diversos autores a tentarem elevar-se como os criadores do melhor método para ensinar eficazmente a escrita e a leitura. No século XIX assistiu-se, ainda, a uma promulgação inicial de legislação específica acerca dos manuais escolares, a qual continha princípios gerais para a produção, venda e utilização do livro. Nesta altura, a legislação de Jaime Moniz revela-se preponderante, pois apresenta uma genuína preocupação em aprovar manuais gradativos, com o intuito de os ajustar aos diversos tipos de ensino, ao mesmo tempo que se regista a tendência para a uniformização dos compêndios, no sentido do livro único. A República favorece as bibliotecas populares e o livro escolar como iniciação, e o Estado Novo implanta definitivamente o livro único” (Pinto, 2009: 17)

Posteriormente, o manual escolar sofreu alterações substanciais, para as quais muito contribuíram as novas correntes pedagógicas derivadas da Escola Nova, as novas conceções de leitura e escritas decorrentes de determinados modelos psicopedagógicos de intervenção educativa, e as novas tecnologias da informação e comunicação. Porém, e atualmente, apesar de todo o espólio tecnológico e audiovisual disponível no apoio ao ensino, o manual escolar mantém-se presente como um elemento central. A sua presença é imprescindível nos sistemas de ensino atuais.

Podemos então concluir que, apesar da sua evolução ao longo dos tempos e mesmo com surgimento da tecnologia e suportes digitais, o manual escolar manteve e mantém um estatuto privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Damiano (1993, cit in Musteață, 2011: 46) “Given its educational, professional, institution creates tensions in society: between teachers and students, teachers and parents, teachers and authors, authors and publishers, publishers and the government, etc”.

1.2 Funcionalidades dos Manuais Escolares

É exigida à Escola do século XXI, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais tarefas e novas formas de saber e saber fazer. Consequentemente e, ao longo das décadas, houve uma necessidade de estruturação e conceção do manual escolar, o que fizeram dele um instrumento polifónico, isto é um instrumento de trabalho hoje totalmente distinto. Os manuais escolares, particularmente os livros de História, têm um papel fundamental. Os livros escolares são instrumentos didáticos que apresentam uma pequena amostra de conhecimento, a que se pode chamar, numa macro escala, de herança cultural, codificando uma linguagem, imagens, posições epistemológicas, sempre inseridas num sistema de ensino, ou seja, sempre num processo de influências (Morgan: 2011). Assim sendo, neste ponto abordaremos as funções dos manuais escolares, como instrumento de trabalho, com diferentes funções para professores, alunos e sociedade, nomeadamente, a de instrumento ideológico e político.

Segundo a perspetiva de Capek (1992, cit in Maia, 2010) identifica as seguintes funções do manual escolar: função informativa; função metodológica e função de avaliação. De acordo com este autor, as funções estão ainda divididas de acordo com o uso didático, como por exemplo, a influência na planificação das aulas, na metodologia do ensino, e resultados do ensino. Além disto, Gérard e Roegiers (1998). Além disto, Gérard e Roegiers (1998), referem, que o manual escolar tem uma multiplicidade de funções: uma função principal e várias funções secundárias. “Transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e de competências; consolidação das aquisições; avaliação das aquisições; ajuda na integração das aquisições; referência; educação social e cultural.” (Gérard & Roegiers, 1998: 87).

Relativamente ao processo de escolarização em Portugal, Magalhães distingue três estatutos entre os quais o Manual Escolar pode oscilar:

“a) o manual escolar identifica-se com a escola, como método e disciplina e posteriormente como enciclopédia; b) o manual escolar constitui uma iniciação, uma conceptualização, uma remissão; c) o manual escolar, enquanto livro único constitui-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo.” (1999:286).

Além disso, são muito distintas as funcionalidades que um manual escolar pode apresentar, dependendo de quem a ele recorre, professor ou aluno, da disciplina de que trata, mas também de todo o contexto em que é produzido. Nas mãos do aluno, o manual desempenha funções ligadas essencialmente ao processo de aprendizagem, mais especificamente à transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento de capacidades e competências, à consolidação e avaliação das aquisições e à criação de experiências e atividades. Assume ainda funções de interlocutor com o quotidiano, favorecendo a integração das aquisições e obras referenciais de educação social e cultural, pelo que é claramente um suporte que contribui para a formação cultural do aluno. É um auxílio precioso de estudo, orientando o aluno nos conteúdos a trabalhar e a aprofundar. Assim sendo, segundo Cerqueira (2014), o manual escolar não deverá nunca perder de vista os seus destinatários mais diretos, ou seja, os alunos. Gérard e Roegiers (1998) consideram que as funções que o manual escolar tem para com o aluno são orientadas para as aprendizagens escolares e outras estabelecem uma ligação entre estas aprendizagens e a vida quotidiana ou ainda com a (futura) vida profissional.

Na posse do professor, o manual passa a ter funções de cariz formativo. É uma fonte de informação científica e geral, que auxilia na sua prática pedagógica. Apoia as aprendizagens e ajuda na gestão e avaliação das aulas, estabelecendo a ligação com o programa oficial e orientando a prática letiva, quer nos conteúdos a considerar para cada ano de escolaridade, quer nas competências a atingir ou ainda nas metodologias a adotar.

Na perspetiva de Richaudeau (1979: 53-54), o manual escolar assume simultaneamente funcionalidades de natureza bem distinta. Tem uma função científica, por oferecer não só um conhecimento vasto, mas também todo um conjunto de ideias que remetem para uma seleção da relatividade das ciências e das técnicas, para uma determinada visão da história, para certas normas linguísticas, etc. Mais do que propor conhecimentos, são as ideias que caracterizam o manual escolar e são elas que determinam se é ou não adaptado a uma determinada cultura, momento histórico ou a certos objetivos sociais definidos. Assume também uma função do ponto de vista pedagógico, já que nos transporta para a comunicação adulto/criança, para diferentes processos de aprendizagem (repetitivo, mais autónomo e criador, etc.). Finalmente, o manual escolar tem a sua importância em termos institucionais. Considera a organização do sistema escolar, atendendo aos diferentes níveis, disciplinas e programas oficiais. Além disso, é o produto

da hierarquização do sistema educativo, determinando o grau de autonomia do professor na gestão das tarefas escolares.

Ainda no ponto de vista de Richaudeau (*cit. in* Pinto, 2009: 19), o Manual Escolar «é um material impresso, estruturado, destinado a um determinado processo de aprendizagem e formação». Sendo assim, o autor identifica dois tipos de manuais: os que apresentam uma progressão sistemática e os de consulta, considerados de referência, devendo estes materiais impressos respeitar critérios mínimos. Na sua opinião, os critérios consistem: no valor da informação; adaptação dessa informação ao contexto e à situação cultural e ideológica; acessibilidade da informação; coerência pedagógica interna e mais geral. Por outro lado, ultrapassando as delimitações do território escolar, no concerto ideológico do aparelho de Estado, o manual escolar tende a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua “música” porque é demasiado silenciosa, a verdade é que ela é “ouvida” e “divulgada”, sensitivamente, na Escola, instituição que neste processo, desempenha um papel predominante (*ibidem*, 2009).

Assim, o manual é indiscutivelmente um instrumento cultural e socializador, não só por transmitir informações, mas sobretudo porque veicula, embora de forma, por vezes, dissimulada ou mesmo oculta, normas, valores e ideologias sociais.

Uma outra função do manual escolar é seguramente a de permitir uma certa homogeneização das práticas letivas através da definição e normalização de conteúdos a trabalhar. É também, em determinados momentos, um instrumento muito útil no que se refere à implementação de reformas. É curioso verificarmos essa dupla função. O manual pretende ser uma ferramenta inovadora de apoio às reformas educativas, mas, simultaneamente, visa regular a homogeneização da cultura escolar, perpetuando a tradição educativa (Pinto, 2009: 31).

O manual escolar como um instrumento didático que desperta e estimula, ou pelo menos devia, a reflexão, deveria fomentar uma aprendizagem ativa. Todavia, é um instrumento duvidoso, que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem devido à sua falta de objetividade.

Por vezes, é comum verificarmos que os conteúdos surgem de forma completamente descontextualizada e que certos interesses ideológicos e políticos são, de forma mais ou menos dissimulada, mais evidenciados do que outros. Há sempre uma

seleção de informação, havendo portanto forçosamente omissão voluntária de certos assuntos em detrimento de outros. Entre os temas menos tratados são de salientar as culturas das nações sem estado, as culturas do terceiro mundo, as culturas de etnias minoritárias, a cultura do mundo feminino, a cultura das classes trabalhadoras dos pobres, do mundo rural, dos homossexuais e as culturas de infância. Outra crítica comumente apontada prende-se com o facto de muito pouco ser proposto para ajudar a desenvolver a capacidade crítica do aluno, estando demasiadamente centrado em atividades de repetição e memorização, descurando experiências vividas, a experimentação e o ritmo individual de aprendizagem (Pinto, 2009: 32).

Choppin (1992) critica a existência de manuais escolares demasiado generalistas e completamente alheios à realidade escolar, fora das reais necessidades do professor, estranhos ao meio cultural em que a escola se insere. Em suma, o manual escolar é sim um instrumento que facilita a aprendizagem, no entanto, paradoxalmente, é também muito limitador no que se refere ao desenvolvimento pleno das capacidades/competências do aluno.

Somente a partir da II Grande Guerra Mundial é que se começou a assumir o facto de os Manuais Escolares serem também veículos de ideologias. Neste sentido, começaram a surgir as primeiras metodologias de análise de conteúdo, numa tentativa de perceber de que modo os textos, seleccionados de acordo com as temáticas propostas nos documentos oficiais, são passíveis de transmitir ideologias políticas, culturais e sociais. A este propósito, Magalhães (1999,p. 285-286) salienta que o grande desafio da historiografia dos manuais escolares é provavelmente o estudo das formas de utilização e apropriação das mensagens pedagógicas e didáticas.

Em conclusão, o manual, enquanto instrumento cultural e socializador, não se fica apenas pela mera transmissão de informação, persegue de forma manifesta, latente ou oculta a aquisição de normas, valores e ideologias predominantes da sociedade. A escola está, assim, ao serviço da propagação de ideologias enquanto sistemas de ideias que se pretende inculcar nas novas gerações. Tudo isto, sempre com o objetivo, de alguma forma, dar continuidade ao equilíbrio e à paz social, instrumentalizar e controlar sociedade e, ao mesmo tempo, contribuir para a manutenção e/ou reforço das linhas mestras da ideologia social adotada por uma dada sociedade, nação ou país (Pinto, 2009: 39).

2. O ensino da História

2.1. O contributo da História para a formação do cidadão

Neste capítulo, analisaremos a importância do ensino da História na formação do sujeito enquanto cidadão. O senso comum encara a História como algo que nos permite entender a realidade atual, na medida em que o estudo do passado e do presente nos ajuda a compreender acontecimentos próximos e a perspetivar o futuro. A História tem portanto uma função social (Le Goff, 1974). O seu estudo permite adquirir conhecimento mobilizável e consciência crítica, pelo que se percebe claramente a sua importância enquanto disciplina curricular. Assim, neste estudo, através da análise de Manuais Escolares, procuraremos então determinar qual o papel da História como ato educativo para a formação do indivíduo.

Antes de mais, importa debruçarmo-nos sobre a questão do papel do historiador, já que é ele que (re) escreve o passado. Apesar do historiador procurar sempre um certo distanciamento em relação às instituições e ideologias, as suas escolhas, quer em termos de temáticas a estudar, quer em termos de fontes a recolher ou de questões a analisar, são seguramente resultado dos seus interesses e valores, pelo que haverá sempre marcas de alguma subjetividade no seu discurso, não pondo em causa, geralmente, a seu caráter científico (Ibidem: 40).

Posto isto, interessa-nos então percebermos como evoluiu a disciplina de História no tempo cronológico delimitado para o nosso estudo.

“Do debate em torno do sentido que tem o ensino da História, a primeira questão que salientamos é a da sua função formativa. Esta tem permanecido como um dos contributos fundamentais da disciplina de História nos vários sistemas educativos, desempenhando um poderoso papel de veiculação ideológica ainda que reportando-se a valores que foram mudando ao longo do tempo, de acordo com a evolução das sociedades e dos interesses e intenções dos poderes políticos instituídos.” (Nunes, 2007: 72).

Para Gomes (s.d., cit. em Cerqueira, 2014: 56), o ensino da História em Portugal permaneceu durante um longo período adormecido, ou seja, não conheceu nenhuma

mudança significativa do ponto de vista institucional. Foi durante anos profundamente marcado por orientações de cariz nacionalista e de tipo inculcatório, privilegiando a História de Portugal, sobretudo na sua vertente política, institucional, diplomática e militar. Carregadas de conservadorismo, as práticas docentes baseavam-se no método expositivo-interrogativo. Contribuíam para o desenvolvimento da competência de memorização, desprezando o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

“ [...] a História como acontecimento, baseada numa exposição narrativa de tipo tradicional, foi feita de heróis e exemplos, herdada dos séculos XVIII e XIX, permaneceu porque, e sejamos claros, foi sempre a que melhor serviu os regimes. Esta, não levantando ondas, era apologética, fácil de dominar e de escolarizar: melhor ou pior oratória, um manual tipo sebenta, um quadro preto e chamadas orais. Eis o necessário para que esta história fosse exequível, em termos de transposição da história do historiador para a educação histórica.” (Gomes, s.d. : 2144)

Com a instauração da democracia, fruto da Revolução de 1974, deu-se uma rutura ideológica. O professor “inconformado” manifesta já preocupações em despertar o interesse dos alunos para a História. Deixa de ser o único detentor do saber e adota já uma postura de abertura que favorece uma abordagem disciplinar mais centrada no aluno. Procura mostrar a utilidade prática do conhecimento histórico que permite ao aluno atingir uma melhor compreensão do mundo na sua vertente social. A teoria dá lugar à prática, a instrução à aprendizagem (Proença, 1990: 54). No período pós 25 de Abril, o nacionalismo deu lugar a valores de igualdade, cidadania, tolerância e autonomia, princípios orientadores fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

Lei nº46/86 de 14 de Outubro

Artigo 2.º

(Princípios Gerais)

3- No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura, segundo qualquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

...

4- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5- A Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

A escola atual deverá portanto ser um espaço onde se privilegia o espírito democrático, sendo o contributo da disciplina de História basilar para a promoção de valores.

“[...] a História contribui mais do que muitos outros saberes para se adquirir a noção da infinita complexidade das formas de sociabilidade pelas quais o Homem (sic) se foi adaptando ao mundo, da relatividade das soluções encontradas através dos tempos pelas diversas culturas na sua relação com a natureza.” (Mattoso, 1999: 21)

Desta forma, é importante tornar claro qual é a visão geral da função da História e sua finalidade, diferenciando-as. Na perspetiva de Maia (2010), a primeira está ligada às ideias que a epistemologia da História desenvolve em torno da importância do conhecimento histórico; a segunda está envolvida com as intencionalidades que a sociedade e o poder político colocam no ensino da História, previstas nos documentos oficiais do seu sistema educativo, nomeadamente no Programa Escolar.

A função e a finalidade social da disciplina da História desempenha, assim, um papel basilar na construção da identidade nacional e cultural, como também na intervenção cívica. Demonstrando, dessa forma, toda a sua pertinência no compreender e conhecimento das origens, dos processos de evolução, de transformação e de continuidade. O papel do professor será preponderante na orientação do aluno, através de referências fulcrais, para que este tome consciência do tempo social e seja capaz de construir, desde os primeiros anos de escolaridade, conhecimento mobilizável (Maia, 2010: 37).

Não obstante, a linha que separa aquilo que designam como boa e má prática da História é muito ténue, pois, na realidade, todo o conjunto de valores que esta transmite é de extrema importância para a Escola atual, no sentido de uma aposta numa Escola melhor, de cariz mais democrático, onde a disciplina da História deve ter um papel ativo na promoção destes valores. Ainda nesta linha de pensamento, Maia (2010: 38) refere que o ensino da História ajuda a perceber que o mundo é o fruto de séculos de mudanças e

continuidades. Defende que compete à disciplina de História ajudar o aluno, como acima referido, na construção da sua identidade e despertar o seu dever cívico. Favorece a integração do indivíduo no seu grupo e fomenta a construção de valores através da reflexão, contribuindo para práticas de maior tolerância e respeito pela diversidade.

Magalhães (2002: 76) reitera esta ideia da seguinte forma:

“[...] a construção de respostas alternativas, que passem de uma tradicional, e sempre reiterada, contribuição da história para a definição da identidade nacional e da criação de hábitos de cidadania e intervenção social, para funções mais complexas que, não desprezando essa contribuição, situem, e problematizem, também, o possível contributo da disciplina para o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos.”

A História tem um papel determinante na compreensão do Mundo em que vivemos, pois esse conhecimento permite-nos o “alargamento da experiência vivida” (Alves, 2002) e alcançar a noção de múltiplos sentidos da vida. A História ajuda-nos a relativizar as coisas, reduzindo o impacto dos nossos problemas e desenvolvendo um espírito crítico através da análise e compreensão de dados históricos enquadradas no tempo e no espaço.

Conhecer o passado é fundamental para uma atuação cívica consciente. Deste modo, a História é importante para a construção de uma identidade individual e coletiva, para a prevenção de atitudes antidemocráticas, para a formação cívica e para a intervenção crítica em sociedade, de forma livre, responsável e solidária. Em síntese e seguindo a perspetiva de Moniot (1993), podemos concluir que são muitos os contributos do ensino da História: favorece a construção de uma memória coletiva; desenvolve o espírito crítico e consciência política, contribuindo assim para a formação cívica dos indivíduos; auxilia na integração social através da transmissão de valores; dá relevo a questões de natureza cultural.

2.2-Literacia Histórica

Neste ponto abordaremos o conceito de literacia histórica e as suas formas operacionais. Em História, enquanto ciência, o conceito de literacia histórica integra a vasta noção de literacia científica, enquanto capacidade de usar o conhecimento em História para compreender o mundo, as mudanças, no tempo e no espaço, de modo crítico, dialético e nas dimensões sincrónica e diacrónica. O conhecimento nesse sentido deve ser entendido como consciência histórica, que nos ajuda a ler e a interpretar o mundo, a “perspetivar de alguma forma o futuro à luz das experiências humanas no passado” (Barca, 2006: 95) e, “através de uma história passada, estamos, na realidade, a falar do mundo em que vivemos ou, mais precisamente, a extrair uma moral sobre ele” (Bonifácio, 1999: 23). Para Lee (2005), a história não é apenas acúmulo de informações sobre o passado; sendo o passado histórico uma construção, não uma cópia.

Russen (*cit in* Ribeiro, 2011) define consciência histórica como uma forma de consciência relacionada com a vida prática, cujo elemento principal é o tempo. Para este autor, a aprendizagem histórica é constituída pelas habilidades de narrar uma experiência relacionada com o passado. Assim “a aprendizagem histórica é uma qualidade específica do desenvolvimento cognitivo da consciência histórica” (2011: 8). Pais (1999) adianta que a consciência histórica acolhe o passado num espaço cognitivo construído, não apenas, mas também em função da história rarefeita ou ainda por fazer.

Consciência histórica é diferente de memória (Ribeiro, 2011; Lee, 2006; Barca, 2006) na medida em que a primeira relaciona-se com a identidade de *ser* e o dever de praticar de forma mediada e intencional, “um caminho de progressão da consciência histórica, que se relaciona diretamente com as estruturas e competências da cognição histórica” (Ribeiro, 2011: 9). Na procura por um conceito de literacia histórica Lee (2005) sustenta ainda que “uma forma de colocar o problema é dizer que ainda falta um conceito adequado de literacia histórica” (2005: 133), na perspetiva de compreensão sobre como as afirmações históricas são feitas, na pluralidade cultural, no formato que assumem e a possibilidade de gerar novas narrativas, uma das condições necessárias à literacia histórica.

Outra será a do ensino da história proporcionar aos alunos ferramentas, que o autor denomina de “estrutura histórica utilizável” (2005: 146), apropriadas, a fim de estarem aptos a “usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro” (2005:

141) convivendo com a história substantiva. A estrutura assente em mudanças a longo prazo permitirá aos alunos fazer as suas próprias interpretações, elaborar e diferenciar acontecimentos históricos “consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes” (2005: 147). Desse modo, “a educação histórica deverá implementar uma aprendizagem sustentada e gradual *em e sobre* a História” (Barca, 2001: 20). É através do conhecimento em história que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, em permanente mudança (Barca, 2006: 95).

A estrutura deve ser suficientemente aberta, para encorajar o pensamento e a reflexão conducentes ao desenvolvimento de uma estrutura própria (Lee: 2005), educadora na arte de exercitar múltiplos cenários, também na promoção e desenvolvimento da língua, da identidade, do património e da cidadania. A natureza estruturante, o carácter extensivo, as múltiplas correlações com a realidade atual que o conhecimento da história proporciona pode contribuir para a aquisição de conhecimento e capacidades combativas à indiferença cívica e para a dotação de uma consciência democrática e proactiva, no dizer da autora Bonifácio (1999: 23) o possibilitar uma “construção da consciência de pluralidade da realidade humana”.

No ensino da História, “as propostas curriculares para o ensino básico apontam a construção de narrativas pelos alunos” (Barca & Gago, 2001: 37) como exemplo de experiência de aprendizagem, para o desenvolvimento de competências. Essa experiência de aprendizagem encontra paralelo em *i*) em “Compreensão histórica contextualizada”, na meta final, “o aluno constrói um relato sobre períodos e momentos significativos da História de Portugal, integrando diversas dimensões históricas e protagonistas (colectivos ou individuais), nomeadamente a descrição sucinta “como viviam as primeiras comunidades na Península Ibérica”; *ii*) na “Comunicação do conhecimento histórico e geográfico”, na meta final, aponta para a capacidade do “aluno comunicar, por escrito ou oralmente, os conhecimentos e conceções sobre o passado histórico e realidade geográfica de Portugal”, recorrendo, entre outras sugestões, a “pequenos relatos”.

O conhecimento substantivo em história não é redutível às noções operatórias tempo e espaço e ao simples acontecimento (desprovido de cronologia e próximo do senso comum (Lee, 2005), mas demanda o saber fazer nos domínios da interpretação, da análise crítica, da compreensão, sintetização, avaliação da informação e produção autónoma de novos discursos, em contextos sincrónico e diacrónico.

As fontes históricas constituem os *documentos* que, em sentido lato incluem os documentos escritos e os documentos não escritos. As fontes históricas, primárias e secundárias, devem ser percebidas como produções individuais e coletivas que, de sobremaneira são expressões culturais e mentais no tempo, e importa *i)* “interagir com essas formas narrativas” (Ribeiro, 2011: 2) a fim de os alunos elaborarem as suas próprias versões sobre os eventos estudados; *ii)* compreender que as fontes, as produções escritas constituem uma base para a construção do conhecimento histórico, que deve e pode ser objeto de investigação e reflexão, na aprendizagem da disciplina e ainda, *iii)* “para avaliar a qualidade do pensamento histórico e dos níveis de consciência histórica construídos em processos de aprendizagem” (Ribeiro, 2011: 2; Barca, 2001; Barca & Gago, 2004; Lee, 2001, 2002, 2006; Alves, 2006).

Resumindo, a literacia histórica, sendo uma prática social e cultural, constitui um eixo referencial entre o conhecimento do passado e de como esse conjuga o presente no quotidiano e perspetivo o futuro, em compreensão interrelacional.

2.3- Implicações para a educação para a cidadania

O avanço da revolução portuguesa exige a transformação profunda do sistema escolar português, em vários aspectos fundamentais e, designadamente, da esfera pedagógica... Essa resposta [às necessidades do país] terá de decorrer, porém, das tarefas impostas pela reconstrução de uma sociedade nova, de uma sociedade onde estejam asseguradas as mais amplas liberdades, onde por isso mesmo não existam exploradores, nem explorados. (cit. in Pintassilgo, 2007: 4).

Durante o Estado Novo, a educação, orientada pelos princípios Deus, Pátria e Família, visava formar sujeitos passivos e cumpridores. A escola exercia claramente um forte poder e controlo sobre as camadas jovens, descurando-se a questão dos direitos (Araújo, 2008; Azevedo e Menezes, 2008). Repare-se que a própria designação do regime ditatorial, Estado Novo, remete-nos para a exaltação de valores tradicionais e para conceitos como nacionalismo e colonialismo. A educação surge como um veículo para uma nova ordem social (Loff, 2008: 118).

Após a queda do Estado Novo, a escola passa a ser um espaço privilegiado para a promoção da cidadania. É pois a partir do 25 de Abril de 1974 que o conceito de cidadania se aproxima da sua aceção atual e assume um papel preponderante na educação escolar. Assuntos relacionados com a democratização do ensino e a educação para a vida democrática passam assim a ser prioridades na agenda educativa, numa tentativa de articular noções como educação, democracia e cidadania. Há uma maior preocupação em formar cidadãos capazes de ter uma intervenção crítica, ativa e responsável (Grácio, *cit. in* Pintassilgo, 2007: 3). Com a revolução democrática de 1974, o conceito de cidadania altera-se profundamente. A transição para a democracia ocorre repentinamente e caracteriza-se por uma participação política em massa. Surge uma nova visão do papel do cidadão em termos de interesse e envolvimento político.

Em Portugal, como noutros países europeus, surgem desde essa altura reformas educativas que assumem as questões da educação para a cidadania como centrais (vd. Menezes, 2003) e multiplicam-se as experiências e os estudos teóricos sobre a questão da cidadania. Mas o conceito, por ser um conceito aparentemente consensual mas com uma carga polissémica claramente acentuada, torna-se extremamente difícil definir. Comumente, assume-se que compete à educação para a cidadania, em contexto escolar, formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e participativos, até porque se acredita que o envolvimento dos adolescentes na vida cívica e política é fundamental para garantir o interesse e compromisso político na idade adulta. (e.g., Araújo, 2007; Beiner, 1995; Benhabib, 1999; Ferreira, 2006; Haste, 2004; Menezes, 2005).

Segundo Sullivan e Transue (1999), o conceito de democracia abarca dois princípios fundamentais: a participação dos indivíduos em contextos cívicos e políticos e a aceitação de opiniões alheias que outros manifestam através da sua participação. Entende-se que participação do cidadão traz benefícios quer em termos pessoais quer em termos sociais, uma vez que permite desenvolver a confiança interpessoal, a tolerância política e o empoderamento, e promove a cultura cívica, social e o pluralismo.

Atualmente, no âmbito da educação para a cidadania, em contexto escolar, importa assim a promoção da cultura democrática, que passa indiscutivelmente pelo conhecimento do passado autoritário, numa procura de aniquilamento de valores repressivos, antidemocráticos. É pois inegável que a herança histórica ditatorial influencia diretamente a vida política, nomeadamente em termos de nível de interesse, confiança, satisfação e

participação. É portanto imperativo a construção de uma memória coletiva sólida para que os erros do passado não se repitam. É à escola que compete esta difícil tarefa, devendo esta ser um espaço de discussão aberta que promove um ambiente de reflexão sobre o passado para melhor compreender as suas consequências no presente e os desafios futuros. Contribuem para tal, não só a escola, mas também, obviamente, a família e outras relações próximas. E é neste quadro geral que faz sentido explorar a forma como os manuais escolares reportam a história do Estado Novo e a transição para a democracia.

II- Metodologia

3 - Percurso Metodológico

Ao longo da construção deste trabalho, assumimos uma posição epistemológica aberta, de questionamento incessante, de interrogação às certezas e seus fundamentos, de ver além do óbvio, no sentido de alcançar outras verdades. Assim, nesta linha de pensamento, ao investigar no campo das ciências sociais, há claramente a necessidade de nos situarmos num determinado paradigma científico, ditando essa situação grande parte do processo evolutivo da investigação.

A ciência pós-moderna, vista como uma construção social, procura resgatar o senso comum, problematizá-lo e devolvê-lo à sociedade com a intenção e preocupação de aplicação edificante desse conhecimento, não o considerando como ruído ou obstáculo, como refere Boaventura Sousa Santos “ (...) romper com a primeira rutura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum.” (2000: 101).

A relação sujeito-objeto e todo o processo de investigação assentam assim num eixo compreensivo, recorrendo a abordagens qualitativas, pretendendo compreender o significado particular, local e subjetivo dos fenómenos e opondo-se à explicação linear e universalista característica do paradigma moderno.

“A investigação em ciências sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” (Berger, 2009: 178).

Neste capítulo, são dados a conhecer os diversos passos que orientaram o nosso estudo empírico que ambicionou analisar como são abordados, nos manuais escolares de História, os conteúdos que se enquadram nas temáticas Estado Novo e Transição Democrática.

Há cerca de quarenta anos, Portugal passou de um regime ditatorial para uma democracia e, doze anos mais tarde, aderiu à União Europeia. É comum afirmar que a escola foi, para os regimes totalitários, um forte veículo de doutrinação e inculcação ideológica, como se verificou durante o Estado Novo. Atualmente, em Portugal, tal como acontecera no resto da Europa, receando ainda o renascer de ditaduras, apostou-se fortemente na educação para a cidadania sobretudo, a partir dos anos noventa (Menezes,

2003). Acredita-se que ensinar História, reviver o passado, contribuí para a formação de cidadãos críticos e participativos, como se pretende que sejam numa sociedade democrática.

No período salazarista, a escola era considerada uma espécie de “oficina das almas”, isto significa que os regimes autoritários recorriam à escola como um veículo de endoutrinação e inculcação ideológica. (e.g, Azevedo & Menezes, 2008; Bonal & Rambla, 2003; Stoer, 1986). Além disto, a verdade é que também todos os regimes e, em especial os autoritários, são os mais ciosos das suas “verdades” – acabando, dessa forma por controlar a produção e a circulação dos manuais escolares. (Monteiro, 2011, 2008). Em suma, prevaleceu sempre, durante o Estado Novo, a vontade pelo princípio da socialização para a obediência. Não havia claramente a pretensão em formar seres pensantes, apenas interessava incutir os valores e princípios prezados pelo regime.

Neste sentido, é de todo pertinente analisar como é retratada a história do passado autoritário, não só pela sua melhor compreensão mas, acima de tudo, pela sua importância no processo de estabilização e solidificação das democracias contemporâneas. Assim, partimos da leitura de manuais escolares de História portugueses, que se enquadram no período pós 25 de Abril, para tentar perceber, transversalmente, as suas “verdades” e em que medida estes influenciam na memória coletiva. É indiscutível haver uma deturpação da informação, pois a opção por determinada linguagem, estilo, seleção de assuntos - ora ocultados, ora suavizados, ora branqueados - não é de todo inocente, pelo contrário, esta passa muitos pelos valores que o poder instituído pretende transmitir.

Para que o nosso trabalho se tornasse exequível e fosse mais pertinente, a seleção dos manuais escolares não foi, obviamente, fortuita. Devido à extensão cronológica em análise, foi necessário definir momentos chave, e foi precisamente em função destes que se procedeu à escolha dos suportes escolares. Assim, optou-se pela leitura de manuais implementados no período pós-revolução, no início da década de 1980, aquando da adesão de Portugal à CEE e, já mais próximos de nós, nos anos 90, anos fortemente marcados pela reforma educativa de 1989 e, finalmente, o momento atual – mas a pesquisa não nos permitiu aceder a manuais de todos estes períodos para os anos de escolaridade considerados.

Ao longo deste período, foram produzidos e publicados dezenas de manuais, correspondentes a várias gerações de autores, de diversas conceções pedagógicas e,

algumas vezes, apresentando um elevado número edições, sendo difícil fazer um inventário completo (Correia, 2008: 56). Com isto, tivemos a necessidade de restringir o nosso *corpus documental* aos manuais produzidos pela Porto Editora, não só para afunilar o nosso campo de investigação, como também para facilitar o acesso a este material. Contudo, não colocamos de parte recorrer ao arquivo da Biblioteca Municipal do Porto, para, se necessário, colmatar algumas lacunas. A amostra conseguida é constituída por oito manuais. É conveniente referir aqui que não foi de todo fácil conseguir reunir o material pretendido, devido ao seu ano de edição, já bastante recuado, mas também devido à falta de catalogação de exemplares disponíveis. Escolhemos analisar manuais do 6.º ano de escolaridade, do 9.º, por serem estes os anos em que as temáticas seleccionadas são abordadas, conforme orientações programáticas. Era também nosso propósito recolher manuais do 12.º ano de escolaridade, porém, nenhum dos conseguidos continha informação sobre os assuntos em questão.

Como já referido, embora de forma breve, seguimos a metodologia da análise de conteúdo. Trata-se de uma orientação metodológica de investigação, utilizada sobretudo para descrever e interpretar conteúdo de uma determinada tipologia de documentos e textos. É útil na reinterpretação de mensagens e permite obter conclusões que vão além de uma leitura comum. Sérgio Matos fundamenta bem a nossa opção, quando se refere à abordagem dos manuais escolares. Ao analisar a função pedagógica do manual de História, há que considerá-lo do ponto de vista epistemológico e no modo como é apresentado o saber: a divisão e sequência dos temas tratados, a quantidade de informação, os tempos de desenvolvimento e na progressão de ideias, o nível de clareza das exposições e, enfim, a disposição e os caracteres tipográficos (Matos, 1990: 50).

“O principal óbice à cientificidade e objetividade de análise de conteúdo, se assim se pode dizer, reside na subjetividade que está sempre presente, uma vez que por mais que se aprofunde as técnicas de investigação haverá sempre influências externas, inclusivamente na parte que toca ao investigador ou analista.” (Pinto, 2009: 42-43)

Considerando que o presente estudo tem como objetivo principal analisar, transversalmente, segundo o nível de escolaridade, a imagem do regime ditatorial e da transição democrática presente em manuais de história, de acordo com o ano de

escolaridade, foi efetuada uma análise de conteúdo com um sistema de grelha que nos permitiu identificar categorias e subcategorias comuns. No caso dos quatro manuais do 6º ano, são de destacar as fragilidades da 1ª República (instabilidade política; crise económica; descontentamento social; a ditadura militar); a instauração do Estado Novo; a degradação do Estado Novo e o caminhar para a democracia (questões económico-sociais; a questão política; o 25 de Abril de 1974; o processo de descolonização). No que diz respeito ao 9º ano, em que foram analisados outros quatro manuais, as categorias emergentes dessa análise são coincidentes com aquelas encontradas na análise dos manuais do 6º ano de escolaridade. O resultado da análise de conteúdo permitirá uma interpretação tão objetiva quanto possível, e fará emergir as grandes tendências do estudo.

3.1-Análise de conteúdo

Segundo Pingel (2010: 31), “the main distinction in textbook analysis is between didactic and content analysis; the former being concerned with the pedagogy implied by the text, whereas the latter is concerned with examining the content of the text itself”. É curioso constatar que, historicamente, a análise de conteúdo esteve presente desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os antigos escritos, como as tentativas de interpretar os livros sagrados. Porém, só nos anos 20 é que se torna um método sistematizado, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda empregada na primeira guerra mundial, adquirindo, dessa forma, o caráter de método de investigação (Trivinos, 1987).

Segundo a perspectiva de Bardin (1994), a análise de conteúdo pode ser aplicável a todas as formas de comunicação e possui duas funções que eventualmente se dissociam quando colocadas em práticas: a primeira diz respeito à função heurística, ou seja, a análise de conteúdo favorece a exploração e motiva à descoberta. A segunda refere-se à administração da prova, em que hipóteses, questões ou afirmações provisórias, servem de diretrizes esperando do método de análise uma confirmação ou uma informação. Além do mais, a autora refere que a subtilidade da análise de conteúdo reside no fim da incerteza sobre se aquilo que se pensava estar na mensagem, está ou não; e ao enriquecimento da leitura pela descoberta de outros conteúdos. Como tal, é indispensável estabelecer

objetivos de estudo, perspectivas de investigação e o modelo teórico que enquadra e fundamenta as questões. Desta forma, para a melhor interpretação e compreensão do nosso objeto de estudo, a análise de conteúdo apresenta-se como o recurso mais adequado para o presente trabalho.

Porém, para a boa prática da análise de conteúdo, é necessário estabelecer-se um certo distanciamento em relação ao senso comum, procurando obter-se uma análise com fundamentos científicos, baseada em metodologias exequíveis, independentes de considerações de ordem ética, política, axiológica e social (Pinto, 2009). A análise de conteúdo é um trabalho de questionamento e reflexão da matéria em análise, que interroga o texto produzido.

Segundo Bardin (1994: 9), “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade, da fecundidade e da subjetividade. A análise de conteúdo tem a tarefa paciente de «desocultação», respondendo a uma atitude de *voyeur*.” A finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, uma vez que «o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente, porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade [...]».

Numa dialética entre teoria e prática, a análise de conteúdo é assim “um processo de vaivém ininterrupto entre os objectivos do investigador, que podem evoluir no decorrer da investigação, e os dados que vão sendo tratados em planos de análise cada vez mais finos, até à compreensão da globalidade do objeto de estudo selecionado” (Rodrigues, 2001: 65). A análise de conteúdo possibilita descortinar sentidos atribuídos, acedendo a uma realidade “invisível”, à priori, e é isto que leva a afirmar que “o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy, 2003: 227). Por isso, sendo a análise dos dados uma etapa indispensável na investigação, esta técnica permite tratar com profundidade e com rigor o material empírico.

A grelha de análise que construímos (vd. página seguinte) permitiu-nos que fossem estudados todos os parâmetros que conduzissem a uma perceção fiel e completa do material em estudo. Para uma melhor organização do estudo da análise dos manuais,

procedeu-se a uma leitura transversal, no sentido de distinguirmos as principais categorias e subcategorias comuns. A primeira categoria identificada – *As fragilidades da I República* – engloba os fatores que conduziram à implementação do Estado Novo, correspondendo cada um destes a uma subcategoria (*Instabilidade Política; Crise Económica; Descontentamento Social; A Ditadura Militar*). A segunda categoria – *A Instauração do Estado Novo* – apresenta os princípios orientadores e as medidas da política salazarista, destacadas em duas subcategorias (*Princípios orientadores; Medidas do Regime*). A terceira – *A degradação do Estado Novo e a Transição para a Democracia* – agrupa os fatores que contribuíram para a queda do regime salazarista, que se encontram divididos em quatro subcategorias (*Questões económico-sociais; a Questão Política; O 25 de Abril de 1974; O processo de descolonização*). Por fim, a quarta categoria – *A II República* – caracteriza os processos que levaram ao consolidação do estado democrático, elencados em duas subcategorias, *Medidas Políticas* e *A Entrada na CEE*. No capítulo seguinte, apresentaremos a análise propriamente dita.

Categorias, subcategorias e suas descrições	Descrições
Fragilidades da I República	<i>Os fatores que conduziram à implementação do Estado Novo.</i>
Instabilidade política	<i>Referências à instabilidade política vivida, sem desenvolvimento da questão.</i>
Crise económica	
Descontentamento social	
A ditadura militar	
A instauração do Estado Novo	<i>Os princípios orientadores da política salazarista.</i>
Princípios orientadores da política salazarista	
Medidas do regime	
A degradação do Estado Novo e o caminhar para a democracia.	<i>Os fatores que contribuíram para a queda do regime salazarista.</i>
Questões económico-sociais	<i>A situação económica e social de Portugal: atraso no desenvolvimento, nomeadamente no setor da agricultura, e más condições de trabalho.</i>
A questão política	<i>Sobre a fraude das eleições de 1958 e o problema das colónias, o crescimento dos movimentos de libertação (FNLA, UNITA, MPLA, em Angola; PAIGC, na Guiné; FRELIMO, em Moçambique), e a guerra em África.</i>
O 25 de Abril de 1974	<i>Sobre as duas principais causas que levaram à revolução, bem como evidencia o programa do MFA e a criação do governo provisório.</i>
O Processo de descolonização	<i>Sobre as colónias que conseguiram a sua independência e a questão dos “retornados”.</i>
4. A II República	<i>Os processos que conduziram ao estabelecimento do estado democrático.</i>
Princípios políticos	<i>Sobre as eleições de 1975 e da elaboração da Constituição de 1976</i>
A entrada de Portugal na CEE	<i>Sobre as principais razões que levaram ao desequilíbrio económico do país, que viu então como solução a sua adesão à CEE.</i>

4- Apresentação dos resultados: Os olhares dos manuais escolares

Nesta fase da investigação, vamos apresentar a análise dos dados resultantes do estudo dos manuais escolares de História correspondentes ao 6.º e 9.º ano de escolaridade.

1ª Categoria: As fragilidades da I República

Todos os manuais escolares, embora uns com mais detalhe que outros, caracterizam o período que antecede o Golpe militar, como sendo uma época de forte instabilidade política, económica e social e de um forte crescimento do descontentamento social.

No que diz respeito à 1ª categoria: As fragilidades da I República, especificamente à 1ª subcategoria: instabilidade política, nos manuais de 6º ano de escolaridade, no manual 1976, encontramos sobretudo referências às questões políticas nacionais, vividas com muita subjetividade e denota-se alguma dificuldade de distanciamento na análise da situação, como podemos ler nos extratos seguintes:

“As alianças e as dissidências, o jogo permanente de ambições e interesses partidários levou a uma grande instabilidade política com a formação sucessiva de vários ministérios (quarenta e cinco em dezasseis anos). (...) A instabilidade política não permitia continuidade do governo. As leis e as reformas podiam ser constantemente por votações nas *Câmaras*. As paixões pessoais e as discussões partidárias faziam perder de vista o interesse comum.” (p.136).

No manual de 1981, encontramos já referências ao espaço europeu, nomeadamente à I guerra mundial –

“Vários governos que se sucedem não conseguem resolver o problema, pois que a crise não era só portuguesa, mas europeia, visto que a situação prolongada de guerra afectou todos os países. [e ainda] No seu conjunto, vários governos da República tentaram dar resposta aos problemas mais sentidos [...]” (p.191) – ,

o que sugere uma evolução na leitura dos problemas desde o manual de 1976 para o de 1981.

No manual de 1991, verificamos uma preocupação com a vertente nacional

“[...] os partidos políticos que inicialmente concorreram às eleições de 1911 (Republicanos, Independentes ,Socialistas), dividiram-se em novos partidos que entram em

conflito entre si. E como o Governo, para poder governar, tinha de ter uma maioria parlamentar, os Presidentes da República não cumpriam totalmente os mandatos e os Governos eram substituídos constantemente.” (p.208),

mas também internacional, “O período da 1ª República Portuguesa, para além da instabilidade governativa, foi também fortemente marcado pela 1ª Guerra Mundial (1914-1918).” (p.209). A questão política nacional aparece mais apurada e detalhada, com o pano de fundo do enquadramento europeu, ou seja a I guerra mundial. Em relação aos manuais anteriores, as referências parecem resultar de uma análise mais complexa.

No que diz respeito aos manuais escolares do 9º ano de escolaridade, é de salientar que o manual correspondente ao ano de 1981 não faz nenhuma referência, em particular, ao fator da instabilidade política como contributo para a queda da I República. Contudo, o manual de 1986 acentua a ideia da forte divergência política dentro do Parlamento:

“Como os governos necessitavam do apoio de uma maioria parlamentar e esta raramente existia (o Partido Republicano dividiu-se em vários partidos...), registou-se uma constante queda de governos e uma consequente instabilidade política e governativa (...) Entre 1910 e 1926 houve 45 governos, 9 eleições legislativas e 8 eleições presidenciais” (p.54).

Constatamos, mais uma vez, que o conteúdo temático se restringe meramente ao território nacional, porém, já se verifica maior objetividade no discurso, nomeadamente, na descrição detalhada do número de mandatos referentes a período da I República. Curiosamente, o manual escolar de 1992 apresenta um conjunto de fatores que, outrora, não tinham sido encontrados para descrever o declínio da I República:

“O aumento da inflação, as greves, as acções terroristas (levadas a cabo por anarquistas e bolchevistas), o anticlericalismo dos republicanos e as nacionalizações e reformas socializantes operadas pelo Partido Democrático, no poder, constituíram os motivos fundamentais do crescente aumento dos adversários do regime democrático-parlamentar, em especial os proprietários rurais, a classe média, que tinha constituído a base social da República.” (p.66).

Apesar de se focar, mais uma vez, em problemas de cariz mais interno da política nacional, levantam-se outras questões de extrema importância, do ponto de vista da abordagem, o facto de se inserirem conceitos como *inflação*, *greves*, *acções terroristas*, *anarquistas*, *bolchevistas*, *anticlericalismo*, remete-nos para duas questões: a primeira é que há já um certo polimento no discurso histórico e uma necessidade em politizá-lo e a

segunda prende-se com o facto de ser um manual do 9º ano de escolaridade e as exigências cognitivas serem, naturalmente, de nível superior. O manual de 2010 apresenta os fatores que conduziram à queda de I República, demonstrando algum detalhe ao enumerar os mandatos políticos em sucessivos anos, porém, apresenta um discurso mais generalista:

"Apesar das grandes expectativas de evolução do País com a 1ª República, esta não conseguiu alcançar a esperada estabilidade e progresso. Os principais problemas foram a instabilidade política, o agravamento da situação económico-financeira e a consequente agitação social: (...) “Durante 16 anos, Portugal passou por 25 governos, 8 presidentes e sessões do Parlamento muito agitadas que envolveram até cenas de pancadaria. O Partido Republicano desagregou-se em novos partidos rivais, que oscilavam entre os mais conservadores e os mais radicais, resultando daqui conspirações das diversas forças de oposição, nos quais também se incluem os monárquicos.” (p.46).

Concluindo, o manual de 1992 utiliza uma linguagem mais próxima da realidade política (ao contrário dos anteriores), mas o manual de 2010 volta a uma narrativa mais generalista e distanciada do que qualquer dos manuais anteriores do 9º ano de escolaridade. Além disso, o manual de 1992 detalha os acontecimentos de forma mais informativa e explicativa. Segundo Magalhães (2010), os manuais são considerados meios de leitura que apresentam representações de seus autores sobre uma época, sempre com uma perspetiva de formação, contemplando as dimensões do passado, presente e futuro, que se confronta com as dos leitores. Isto pode sugerir que os autores dos manuais de 2010 têm uma visão das fragilidades da república, nomeadamente da instabilidade política, menos viva e mais distanciada emocionalmente.

Relativamente à 1ª categoria: As fragilidades da I República, concretamente, à 2ª subcategoria: crise económica nos manuais de 6º, no manual de 1976, constata-se uma abordagem geral da instabilidade política e, em particular, da financeira, fazendo alusão tanto às questões nacionais como à realidade europeia, “Os governos da República tiveram grandes dificuldades no campo da economia e das finanças. A moeda desvalorizou-se, o desemprego aumentou, a dívida pública cresceu.” (p.141). Além disso, “A crise económica mundial e a *Grande Guerra* (1914-1918) contribuíram para agravar esta situação. O *deficit* das finanças, que se arrastava desde a *Monarquia*, tornou-se crónico.” (...) “A crise económica mundial e a *Grande Guerra* (1914-1918) contribuíram para agravar esta situação.” (p.141). Realça-se ainda um fator que até aqui não tinha sido mencionado que é

o facto da instabilidade financeira se ter vindo a arrastar desde o tempo da Monarquia: “O défice das finanças que se arrastava desde a monarquia tornou-se crónico.” (p.141). O manual de 1981 faz apenas um breve apontamento sobre a situação de precaridade pela qual a população estava a passar. Ao contrário do manual de 1976, este apenas faz esta alusão à crise económica, o que nos parece manifestamente insuficiente, uma vez que não descortina causas para a situação que relata: “Os géneros alimentícios começam a faltar e torna-se difícil o abastecimento da população” (p.191); e ainda “A crise económica e a instabilidade governativa apressaram o fim da Primeira República.” (p.194). No manual de 1991, o discurso não se afasta muito do discurso do manual de 1981, contudo, encontramos já uma tentativa da contextualização propícia ao aparecimento da ditadura: “Em Portugal, como aliás noutros países da Europa, as consequências foram desastrosas- desorganização geral, subida de preços, falta de alimentos, greves, desemprego” (p.209) e “As crises económicas sucessivas que impunham à população uma vida difícil, criaram condições que facilitaram o crescimento de uma ditadura.” (p.212). O manual de 2008 é ainda mais parco na descrição da situação vivida e não aprofunda o discurso no sentido de encontrar explicações para os fenómenos estudados, como podemos ler em “Contribuíram assim para uma situação de desorganização geral e agravaram os problemas diários da população- subida de preços, falta de alimentos, greves, desemprego. As desigualdades sociais tornaram-se ainda mais evidentes.” (p.101). Nesta subcategoria, nos manuais de 6º ano, encontramos, ao longo do tempo, um discurso que se vai aligeirando e tornando mais superficial, mais breve e menos explicativo das circunstâncias do que o primeiro manual referente a 1976. Esta constatação sugere que o tempo relativiza a importância dos acontecimentos reduzindo-os aos seus efeitos.

Em relação aos manuais do 9º ano de escolaridade, no de 1981 constatamos o desenvolvimento de uma linguagem sobretudo descritiva e pouco aprofundada: “Os primeiros anos deste novo regime político (1910-1926) foram caracterizados por um agravamento, quase permanente da situação económica.” (p.76) (...) “... Diminuíram as importações...” (p.76) (...) “O défice tornou-se crónico, a moeda desvalorizou-se cada vez mais, o custo de vida não parou de subir.” (p.76) (...) “Faltavam produtos, o poder de compra enfraquecia, a moeda quase não tinha valor.” (p.76). No manual de 1986, a análise parece-nos mais completa do que a anterior, embora insuficiente, pois refere questões internacionais e questões gerais: “[...] a agricultura, apesar de algumas modernizações mecânicas e de adubação, mantinha-se deficitária, especialmente em relação aos cereais; a

balança comercial com o estrangeiro registava défices crónicos (agravados com a nossa participação na 1ª Guerra Mundial); a industrialização foi lenta [...]; a moeda desvalorizava aceleradamente, o poder de compra dos trabalhadores e das classes médias diminuía progressivamente). “(p.54). No manual de 1992, o teor parece-nos manifestamente insuficiente para se abordar a problemática em questão: “O primeiro decénio do regime republicano português foi caracterizado pela degradação da situação económico-financeira” (p.66). Em 2010, a caracterização do período em causa, parece-nos a mais adequada, na medida em que ao relatar os acontecimentos, os enquadra e explica de um ponto de vista social e económico:

“A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial acentuou os problemas, tendo gerado uma inflação galopante e um descontentamento das populações em relação aos governos da época.[...]. Ao longo da 1ª República e, principalmente, após a 1ª Guerra Mundial, os republicanos viram a sua base social de apoio a diminuir gradualmente. Para tal, contribuíram as crescentes dificuldades económico-financeiras, a progressiva perda do poder de compra da população em geral, face ao agravamento da inflação e dos impostos, e o desemprego.” (p.469).

O texto do manual de 2010, ao contrário do que aconteceu com os manuais do 6º ano de escolaridade, em relação ao mesmo tema, revela-se o melhor retrato que podemos ter daquela época.

No que toca à 1ª categoria: As fragilidades da I República, concretamente, à 3ª subcategoria: descontentamento social, nos manuais de 6º ano de escolaridade, o manual de 1976 é bem ilustrativo do que é o descontentamento social e suas consequências na forma de greves e protestos, bem como das razões que estão na origem dos mesmos: “As greves protestavam, de maneira geral, contra diversas injustiças: salários baixos, falta de segurança no trabalho, higiene deficiente nas oficinas, ausência de previdência para a velhice, excessivo número de horas de trabalho diário.” (p.137) (...) “A balança comercial, constantemente desequilibrada, criava instabilidade política e social. Criticava-se, com violência, a acção do Governo” (p.141). O manual de 1981 não faz referências a este tema. No manual de 1991, a informação deste manual torna-se mais rica e diversificada quando recorre a material de apoio, como o texto acima citado, para ilustrar e exemplificar os temas em análise: “Em Portugal, como aliás noutros países da Europa, as consequências foram desastrosas- desorganização geral, subida de preços, falta de alimentos, greves, desemprego” (p.209). Conforme um texto adaptado de Oliveira Marques, «A 1ª República

Portuguesa», no mesmo manual, podemos ler “O vasto mundo dos *camponeses* formava uma massa quase totalmente analfabeta, de poucas ambições [...] reduzida à condição servil [...] presa fácil à influência do padre [...]. Aí se encontravam os mais infelizes, os mais miseráveis, os que forneceram à emigração o quase total contingente.” (p.210). No manual de 2010, o discurso afigura-se nos incompleto e sem uma explicação para a afirmação: “Os operários, camponeses e outros trabalhadores, apesar de todo o movimento sindical, continuavam a ter uma vida miserável” (p.101) Da análise deste tema nestes manuais de 6º ano, podemos concluir que há um desequilíbrio grande no destaque dado ao tema: por um lado, há um manual que nem sequer o aborda e outro fá-lo parcamente; por outro lado, há dois manuais que analisam adequadamente o tema e procuram explicá-lo, recorrendo a suportes mais criativos.

No que diz respeito aos manuais do 9º ano, no manual de 1981, encontramos uma tentativa de enquadramento e explicação social da situação económica e política: “... Sobreveio a fome, instalou-se um clima de agitação social.” (p.76) (...) “A desorganização económica trouxe um mal-estar colectivo.” (p.76) e “Estavam interessados nesta transformação (viragem política), largos sectores da vida nacional: classe média, os proprietários rurais, alta burguesia capitalista, monárquicos, activistas operários, dissidentes de partidos (desde os sidonistas aos radicais), a própria Igreja (atingida pelo avanço da maçonaria).” (p.82). No manual de 1986, encontramos um discurso mais ideológico e político do que social e económico:

“(...) o aumento dos impostos, a diminuição do poder de compra e as frequentes ações terroristas de inspiração anarquista-bolchevista contribuíram para o crescente aumento dos adversários do regime, especialmente entre as classes médias das cidades; a Igreja desejava recuperar a influência perdida pelo ateísmo maçónico; os escândalos políticos e financeiros desacreditavam o regime; O clima para a revolta estava criado.” (p.56).

O manual de 1992 parece-nos apresentar uma abordagem redutora em relação à importância do tema: “Também o povo se mostrava descontente com o aumento dos impostos e a diminuição do seu poder de compra” (p.66). Por fim, no manual de 2010, mais uma vez, encontramos uma descrição da situação económica e social: A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial acentuou os problemas, tendo gerado uma inflação galopante e um descontentamento das populações em relação aos governos da época.” (p.46) (...) “Com todas as expectativas frustradas, criou-se um clima de revolta social, com sucessivas greves que desorganizavam a vida do País.” (p.46). A descrição do

descontentamento social é muito pobre no manual de 1992, ao contrário dos outros manuais, que, de formas diferentes, tentam caracterizar mas também explicar a situação em causa. Além disso, recorrentemente, os outros manuais fazem alusão à questão religiosa como motor desencadeador da situação. É de salientar, que é bastante comum, encontrar, por vezes, conteúdos que se encontram de forma descontextualizada, como também encontrar determinados interesses ideológicos e políticos, de forma mais ou menos dissimulada (por exemplo, “O povo rural, católico e conservador estava descontente, pois não compreendia o anticlericalismo dos governantes.” (p.46), mais evidenciados do que outros . Há sempre uma seleção de informação, havendo portanto forçosamente omissão voluntária de certos assuntos em detrimento de outros.

Quanto à 1ª categoria: As fragilidades da I República, e sua 4ª subcategoria: ditadura militar, nos manuais de 6º ano de escolaridade, em 1976, encontramos a descrição do processo de instauração da ditadura, em que a imagem de Salazar aparece com uma conotação positiva, na medida em que surge como o salvador das contas públicas, escamoteando-se as medidas de que a população foi alvo para que este equilíbrio fosse possível: “No dia 28 de Maio de 1926 rebentou em Braga um movimento militar chefiado pelo general Gomes da Costa. Este movimento impôs um governo autoritário (*ditadura*).” (p.142). (...) “Foi escolhido para Presidente da República o general António Óscar Fragoso Carmona...” (p.142) (...) “Para resolver o problema financeiro foi chamado um professor da *Universidade de Coimbra – António de Oliveira Salazar*. “(p.142) (...) “Com uma administração rigorosa, *Salazar* conseguiu equilibrar o orçamento e apresentar saldo positivo logo no primeiro ano da sua gerência (1928).” (p.142) (...) “*A moeda estabilizou-se, as despesas diminuíram, as receitas aumentaram.*” (p.142). No manual de 1981, encontramos um relato vivo dos acontecimentos, mas que não refere nenhuma das medidas tomadas, à luz do que faz o manual anterior, conforme documento 2 do mesmo manual, Declaração do General Gomes da Costa, chefe do movimento revolucionário de 28 de Maio de 1926: “Amigo: eu não consigo, revolto-me! Revolto-me com todo o exército português em nome da Pátria, ideal que servi sempre, por quem arrisquei cem vezes a vida, por quem tenho passado alegremente as fomes e as sedes [...]” (p.192). “Uma revolta militar, chefiada pelo marechal Gomes da Costa (1926), institui um governo de ditadura militar, concentrando em si todos os poderes” (p.194). No manual de 1991, o relato é o mais completo, narrando e explicando a complexidade da situação: “As crises económicas

sucessivas que impunham à população uma vida difícil, criaram condições que facilitaram o aparecimento de uma ditadura” (p.212) (...) “Em 28 de Maio de 1926 dá-se em Braga uma revolução contra o regime democrático chefiado pelo General Gomes da Costa.” (p.212) (...) “Implanta-se assim em Portugal uma ditadura militar que durará de 1926 a 1933.” (p.212) (...) “Em 1928, fazem-se as primeiras eleições para a Presidência da República, sendo eleito o único candidato proposto, general Óscar Carmona, que chama para Ministro das Finanças Oliveira Salazar, professor da Universidade de Coimbra. O novo ministro, no seu discurso de tomada de posse, declara que «sabe bem o que quer e para onde vai» e que o «o País estude, represente, reclame, discuta, mas obedeça quando se chegar à altura de mandar». De facto, assim aconteceu. Impondo aos Portugueses forte austeridade, Salazar consegue equilibrar logo no primeiro ano do seu mandato as despesas e as receitas do Estado.” (p.212) No manual de 2008, apresenta-se uma narrativa, muito próxima da do manual de 1991, que nos explica de forma sucinta a situação, enumerando algumas medidas tomadas aquando da instauração da ditadura: “Em 28 de Maio de 1926 deu-se em Braga um golpe militar organizado por um grupo de militares conservadores. O golpe militar foi chefiado pelo general Gomes da Costa, que tinha sido um destacado combatente da 1.ª Guerra Mundial.” (p.107) (...) “O golpe militar do 28 de Maio pôs fim à 1.ª República. O parlamento foi encerrado, o presidente da República (Bernardino Machado) demitiu-se e os militares entregaram a chefia do Governo a um dos revolucionários, o comandante Mendes Cabeçadas. Foi então instaurada em Portugal a ditadura Militar, que irá durar de 1926 a 1933.” (p.108) (...) “Ainda em 1928, o presidente óscar Carmona convidou o prof. Oliveira Salazar para fazer parte do Governo como ministro das Finanças. Salazar só aceitou o cargo depois de lhe ter sido garantido que ficaria a fiscalizar as despesas de todos os Ministérios.” (p.109). Não obstante o manual de 1981 ser aquele que apresenta um relato da situação menos conseguido, é também o único manual em que não é feita uma única referência a Salazar, em relação à instauração da ditadura militar.

No que diz respeito aos manuais de 9º ano de escolaridade, constatamos que os manuais escolares relativos aos anos de 1981 [“Em 28 de Maio de 1926, o general Gomes da Costa [...] iniciou em Braga, um movimento revolucionário.” (p.82) (...) “Os poderes legislativo e executivo... concentraram-se num só órgão – o Governo.” (p.82) (...) “A ditadura legislou por “decretos com força de lei” até à entrada em vigor da constituição de 1933.” (p.82)] e 1986 [“Em 28 de Maio de 1926, o general Gomes da Costa iniciou, a

partir de Braga, a marcha militar sobre Lisboa.” (p.56)] são notoriamente mais breves na explicação deste acontecimento, descrevendo apenas o episódio. Porém, os manuais de 1992 e 2010 são muito mais extensos na descrição. Por exemplo, em 1992, o manual começa logo por descrever que este acontecimento teve uma influência externa, vindo de Itália, através da figura e política de Mussolini: [“Seguindo o exemplo de Mussolini, em 28 de Maio de 1926, o general Gomes da Costa iniciou, a partir de Braga, uma marcha militar sobre Lisboa, conquistando a adesão de vastos sectores do exército.” (p.66) (...) “O regime era substituído por uma Ditadura Militar que governaria o País até 1933, data em que foi aprovada a Nova Constituição da República Portuguesa.” (p.66)]. O manual de 2010 é ainda mais extensivo, pois dá uma noção da situação do país antes do golpe de Estado, referindo que apesar das melhorias em determinados setores, a República não estava o suficientemente sólida para alterar o seu desígnio: “Embora, a partir de 1923, a situação geral do País tivesse registado algumas melhorias (por exemplo, redução da dívida pública), a 1ª República iria ser derrubada”. (p. 46). Entretanto, descreve todo o processo do Golpe Militar e as principais medidas que conduzem ao estabelecimento da Ditadura Militar. Além disto, refere já a figura de Salazar como o novo chefe de governo: “Em 28 de Maio de 1926, o General Gomes da Costa inicia uma revolta, a partir de Braga, numa marcha militar em direção a Lisboa. [...] O golpe militar impôs a dissolução do Parlamento, a suspensão das liberdades individuais, a censura à imprensa e o poder passou a ser assumido por militares. Estava instaurado um regime de ditadura militar. Em 1928, António de Oliveira Sá. Em 28 de Maio de 1926, o General Gomes da Costa inicia uma revolta, a partir de Braga, numa marcha militar em direção a Lisboa. [...] O golpe militar impôs a dissolução do Parlamento, a suspensão das liberdades individuais, a censura à imprensa e o poder passou a ser assumido por militares. Estava instaurado um regime de ditadura militar. Em 1928, António de Oliveira Salazar foi nomeado ministro das Finanças, a fim de resolver as dificuldades económico-financeiras e, em 1932, foi convidado a chefiar o Governo. Em 1933 a aprovação em plebiscito (uma resolução votada pelo povo) da nova Constituição lança as bases do Estado Novo.” (p.46) (...) “Salazar foi nomeado ministro das Finanças, a fim de resolver as dificuldades económico-financeiras e, em 1932, foi convidado a chefiar o Governo. Em 1933 a aprovação em plebiscito (uma resolução votada pelo povo) da nova Constituição lança as bases do Estado Novo.” (p.46).

Em tom conclusivo, é unânime que, são vários os manuais de história que denotam um bom desempenho de Salazar na resolução da má situação económica e financeira de

Portugal. É considerado “ Salvador da Nação” como um “milagre”, contribuindo dessa forma para uma imagem de credibilidade e competência governamental.

Tanto a nível interno como a nível internacional, os anos 30 foram tempos de uma grande depressão económica e social, que afetou fortemente Portugal, conduzindo à instauração do “Estado Novo”, caracterizado por uma nova ordem política fortemente influenciada por ideias antidemocráticas e antiparlamentares.

Portanto, no que diz respeito à 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, e sua 1ª subcategoria: princípios orientadores da política salazarista nos manuais de 6º ano de escolaridade, os manuais de 1976 [“Representada em *Itália* por *Mussolini*, esta doutrina apoiava-se num programa bem definido: um *povo*, um *Estado*, um *chefe*. Propondo uma autoridade forte, o fascismo baseava-se na centralização do poder, num partido único, num dirigismo da educação e da informação, no combate à organização sindical, na exaltação nacionalista.” (p.143) (...) “O preenchimento de cargos públicos e o exercício de certas actividades estavam condicionados pela fidelidade às ideias políticas oficiais.” (p.144)], de 1981 [conforme documento 3 que apresenta um excerto de Oliveira Marques, *História de Portugal*: “O chamado «Estado Novo», assim como a União Nacional, foram definidos durante 1930 e 1931. (...) No decorrer de 1932 e 1933, deram-se os últimos passos para a modelação de um Estado autoritário e corporativo.” (p.192)] e de 1991 [“O Governo passa então a controlar o País de forma autoritária e absoluta e toma medidas que reforçam o Salazarismo em Portugal.” (p.213)] fazem referências explícitas ao absolutismo e ao fascismo para enquadrarem a situação portuguesa. Contudo, o manual de 2008, afasta-se desse discurso ideológico e procura uma objetividade distanciada, porém, escamoteando o impacto do salazarismo: Em 1932, Salazar foi nomeado chefe do Governo (presidente do Conselho), cargo que manteve durante 36 anos (até 1968). Sob a sua orientação fez-se uma nova Constituição- a Constituição de 1933 (...). A partir de 1933 instaurou-se em Portugal um novo regime a que se deu o nome de Estado Novo e que durou 40 anos (1933-1974). A constituição de 1933 determinava 4 órgãos de soberania: o presidente da República, a Assembleia Nacional (Parlamento), o Governo e os Tribunais.” (p.109).

Nos manuais de 9º ano encontramos uma narrativa mais politizada (são usados termos como fascismo, estado autoritário-corporativo, colonialismo, corporação moral, etc) que nos remetem para juízos de valor acerca do tema: no manual de 1992 podemos ler “Em conclusão, o *Estado Novo* (Estado autoritário- corporativo) apresenta muitos aspectos

comuns ao fascismo italiano, no qual se tinha inspirado.” (p.67) e no manual de 2010, “O Estado Novo era um regime ditatorial que se assemelhava ao fascismo italiano”. No manual de 1986, o discurso direto das palavras de Salazar conferem ao texto um carácter mais cru do que os outros manuais, conforme o documento constante neste manual, O Regime de Salazar, segundo um historiador do nosso tempo, “No Outono de 1929, Salazar caracterizou a futura reorganização constitucional como devendo basear-se em “nacionalismo sólido, prudente, conciliador”, salientou o papel a desempenhar pela família, corporação moral e económica, (...) e pronunciou o “*slogan*” que se tornaria famoso: “Nada contra a Nação, tudo pela Nação”. (p.195). Além disso, conforme documento deste manual, Nacionalismo e Colonialismo, encontramos:

“Entre as características dominantes do nosso nacionalismo e que bem o distinguem de todos os outros adotados pelos regimes autoritários da Europa, está a potencialidade colonial dos Portugueses (...) Ela constitui, pela longa hereditariedade, uma das maiores forças do nosso ideal coletivo, ligada, demais, ao fim humanitário da evangelização e à nossa independência peninsular.”(p.195).

Embora os argumentos sejam pontuais, segundo um manual, o projeto político de Salazar teve uma forte influência externa, a da política fascista de Mussolini. É consensual que todos os manuais referem superficialmente os seus princípios estruturais ideológicos, como o autoritarismo forte do Estado, o nacionalismo e o colonialismo e a privação das liberdades individuais.

No que se refere à 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, mais concretamente, à 2ª subcategoria: medidas do regime nos manuais de 6º ano de escolaridade. Nesta categoria, quase todos os manuais descrevem os princípios e medidas estruturais que sustentaram o Salazarismo. Enquanto os primeiros manuais se focam sobretudo na referência a instrumentos políticos do salazarismo como criação da polícia política a par da instauração da censura, desenvolvimento colonizador, a criação de instrumentos ideológicos como a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa, como podemos ler no manual de 1976, “(O Estado Novo) Institui a censura à imprensa, aos espetáculos, às publicações, rádio e televisão, organizou uma polícia política secreta chamada primeiro Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (P.V.D.E.), depois Polícia Internacional e de Defesa do Estado (P.I.D.E.). Esta polícia exerceu vigilância sobre a grande maioria dos Portugueses e moveu cerrada perseguição (com prisão e tortura) e personalidades políticas que se opunham ao governo e sistema vigentes.” (p.144) (...) “(A

política do Estado Novo) veio estreitar as relações com os territórios africanos, multiplicando os investimentos, desenvolvendo a educação, criando novos melhoramentos públicos, alargando a política sanitária, elevando salários. Pretendia-se reforçar a influência branca...” (p.145), bem como no manual de 1986, “Assim instaura-se a censura à imprensa, cria-se uma polícia política e os partidos começam a ser reprimidos. Salazar surge como o homem forte do novo regime.” (p.194) (...) “Primeiro é criada a União Nacional, único agrupamento político que é permitido e em que o governo se apoia. Salazar torna-se o seu chefe. Seguidamente é aprovada a Constituição de 1933 que consagra, na prática, um governo de ditadura.” (p.194) (...) “Os partidos políticos são proibidos, assim como as greves, e criam-se ainda dois organismos paramilitares (a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa) de apoio ao regime.” (p.194), e no de 1991, “Em 1932 Oliveira Salazar passou a ocupar o cargo de Presidente do Conselho de Ministros (Primeiro Ministro), cargo que manterá durante 36 anos.” (p.213) (...) “Sob a sua orientação, surge em 1933 uma nova Constituição-, a qual consolida o novo regime, que ficou conhecido pelo nome de Estado Novo e que vai durar de 1933 a 1974 (cerca de 40 anos).” (p.213) (...)

“Foi então criada uma polícia política (PIDE) que passou a vigiar e perseguir todas as pessoas que manifestassem ideias contra o Governo; foi proibido o direito à greve e à formação de partidos políticos com a excepção da União Nacional- partido afecto ao Governo; foi criada uma comissão de «censura» que tinha como função examinar todos os jornais, revistas [...] etc, [...] formou-se um organismo com características militares, a Legião Portuguesa, para propagandear e defender o Estado Novo.” (p.213)

no manual de 2008, a par destas referências, aparece um discurso elogioso do papel económico de Salazar (positivo), branqueando dessa forma as implicações deste regime para o (não) desenvolvimento da sociedade portuguesa:

“Em poucos anos, Salazar conseguiu que o Estado acumulasse algumas reservas de dinheiro e não precisasse de recorrer a empréstimos estrangeiros. Este equilíbrio financeiro foi possível porque Salazar: aumentou as receitas do Estado através de impostos; diminuiu as despesas com a educação, saúde e assistência social.” (p.110).

Nos manuais de 9º ano, globalmente, todos os manuais apresentam as medidas adoptadas pelo regime salazarista [por exemplo, no manual de 1986, podemos ler, “Em Maio de 1931 definiu o fim da Ditadura como sendo o estabelecimento de “um nacionalismo político, económico e social, bem compreendido, dominado pela soberania incontestável do Estado forte” (...). O Estado forte nasceria do robustecimento do Poder Executivo, da abolição dos partidos e dos sindicatos de classe, da manutenção da censura e

da reorganização das forças armadas e da polícia (...).” (p.195)], de forma exaustiva e mais detalhada do que os manuais do 6º ano (por exemplo, abolição dos movimentos sindicais, que não era referido nos manuais de 6º ano); contudo, o manual de 2010 é o que vai mais longe no detalhe das medidas, embora mantendo a tónica do manual de 2008 de 6º ano, no que diz respeito à forma como Salazar estabilizou economicamente o país, mais uma vez de forma quase elogiosa e sem apontar as implicações daí decorrentes:

“O Regime salazarista, à semelhança do fascismo italiano, defendia o corporativismo, ou seja, a associação de trabalhadores e patrões, de forma a evitar revoltas sociais e a submeter os interesses individuais aos interesses da Nação. Desta forma, o corporativismo era um meio de controlar a economia e a sociedade. Nesse sentido, em 1933, o Estado Novo publicou o Estatuto do Trabalhador Nacional que pôs fim aos sindicatos livres e às greves e criou as corporações. As corporações abrangiam todas as atividades económicas, sociais e culturais do país. (...) O Estado Novo desenvolveu uma política económica protecionista, pretendendo reduzir as importações e aumentar a produção do País. A par desta política económica, o Estado investiu na construção de obras públicas (...) tendo em vista o desenvolvimento económico do País. (p.104).

Em suma, a maior parte dos manuais dão ênfase aos princípios e meios de instrumentalização ideológicos, fortemente caracterizados por premissas como autoritarismo forte de Estado e castração de liberdades individuais aos interesses da nação. Além disto, alguns dos manuais abordam a questão da Constituição de 1933, que, subtilmente, marca a consagração do regime do “Estado Novo” e todas as suas implicações como abolição das liberdades cívicas e políticas dos cidadãos e a concentração de todos os poderes numa só pessoa.

Com efeito, e segundo Alves (2002), a História ajuda-nos muitas vezes a relativizar as coisas, reduzindo o impacto dos nossos problemas e desenvolvendo um espírito crítico através da análise e compreensão de dados históricos enquadradas no tempo e no espaço. Ora, isto pode justificar o facto de os manuais mais distantes do acontecimento, terem uma visão menos avaliativa e mais descritiva.

Num contexto de descontentamento social, de ausência de uma reforma política ou tentativa de abertura e perpetuação da guerra colonial são descritas como as principais razões que levaram à Revolução de 1974.

No atinente à 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminho para a democracia, e sua 1ª subcategoria: questões económico-sociais nos manuais de 6º ano de

escolaridade, em ambos os manuais existem referências às dificuldades sentidas pelos portugueses no regime salazarista, não obstante toda a propaganda feita, por exemplo, no manual de 2008 podemos ler, “Apesar de toda a propaganda do Estado Novo, a realidade dos operários e camponeses era bem outra. Havia grande número de analfabetos, casas degradadas e mal iluminadas e más condições de trabalho. A proibição de vagabundagem e do pé-descalço não impediu a sua existência. O trabalho infantil mantinha-se.” (p.116). Apesar disso, o manual de 1991 ainda consegue ver algo de positivo nas políticas económicas salazaristas: “Durante os quase 40 anos de permanência de Salazar como Primeiro Ministro, Portugal beneficiou de melhoramentos a nível de obras públicas e a nível económico que, contudo, não foram suficientes para o transformar num país desenvolvido.” (p.214).

Nos manuais de 9º ano, o que sobressai são as dificuldades sentidas pelos portugueses neste regime, tendo como consequência a emigração, por exemplo, no manual de 1986 podemos ler:

“De facto, o atraso industrial e agrícola (este em parte derivado daquele) a que o regime de Salazar votou o País [...] e o desenraizamento de sucessivas camadas de populações jovens que abandonavam as suas terras por período de 3 a 4 anos (mobilizadas para as guerras coloniais) constituíram as principais razões da emigração portuguesa das últimas décadas.” (p.197).

No último manual, podemos entrever uma crítica velada ao facto de Salazar não ter aceitado ajuda económica externa: “Em 1945, a economia portuguesa registava um atraso significativo em relação aos restantes países da Europa Ocidental. Vários fatores explicam esta situação: a agricultura mantinha-se como principal atividade e com produtividade muito baixa devido ao uso de técnicas rudimentares; recusa inicial de Salazar em aceitar ajuda financeira através do Plano Marshall; ausência de investimentos por parte de dirigentes do país com a intenção de, assim, acumularem mais capital nos cofres do Estado; escassa mão-de-obra qualificada e elevado número de analfabetos, situação que se agravou com a emigração e a guerra colonial que reduziram a população jovem. (p.186).

Na 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e sua 2ª subcategoria: a questão política nos manuais de 6º, é visível o descontentamento político e a necessidade por uma abertura política, como podemos constatar por exemplo no manual de 1976:

“O descontentamento provocado por esta situação deu origem a crescentes movimentos oposicionistas. Em 1945 organizou-se o Movimento de Unidade Democrática (M.U.D.) que tomou a direção da hostilidade ao Governo. Seguiram-se, principalmente por altura das campanhas eleitorais, ataques cada vez mais definidos. Além disso, as questões relacionadas com as ex-colónias são bastante desenvolvidas, devido também à pressão externa ocorrida após a II guerra mundial”.

Apesar de tudo, o manual de 2008 é o que mais detalhadamente apresenta esta problemática, “No ano de 1973, um conjunto de jovens deputados, liderados por Sá Carneiro, começou a manifestar na própria Assembleia Nacional ideias contrárias ao Estado Novo.” (p.118) (...) “Os movimentos de oposição ao Estado Novo também integraram pensadores, escritores, cantores, artistas e intelectuais portugueses [...]” (p.118). Segundo Pintassilgo (ano), importa sublinhar a ideia da interligação entre as chamadas revolução política, revolução económica, revolução cultural, etc. A transformação política, desencadeada pelo 25 de Abril, não é, nesta ótica, suficiente. Torna-se necessária uma revolução cultural que a complemente e aprofunde. Isto é, não basta mudar os agentes políticos para que se processe a mudança.

Nos manuais de 9º ano, os temas são comuns: oposição ao regime salazarista [como podemos ler no manual de 1986:

“A oposição do regime instaurado em 1926 iniciou-se logo em 1927, com as revoltas de 3 e 9 de Fevereiro, no Porto e em Lisboa, sufocadas pelo governo à custa de centenas de mortos e feridos (...) novas tentativas de golpes de Estado e conspiração mais não conseguiram do que a aceleração da marcha do regime para a direita e a instauração de órgãos e mecanismos repressivos (...) a polícia política (P.I.D.E), A Legião Portuguesa, a perseguições aos opositores, a proibição dos partidos políticos e das greves.” (p.198)]

para além da situação das colónias [como se lê no manual de 1992, “Pressionado pelos «ventos democráticos» que sopravam da Europa após a derrota da Alemanha na 2ª Guerra Mundial, Salazar viu-se obrigado a encenar uma certa abertura do regime simulando medidas democráticas, marca eleições nas quais pela 1ª vez em 20 anos, a oposição vai poder intervir. Aproveitando a oportunidade, forma-se o *M.U.D – Movimento de Unidade Democrática*, que passa a liderar a oposição do regime.” (p.192)], embora o manual de 2010 seja mais detalhado em relação à luta pelo poder, concluindo na página 190: “Com Marcello Caetano a guerra colonial continuou num impasse e não se apresentavam soluções para breve. Também o atraso económico persistiu, assim como o isolamento do país. A insatisfação generalizou-se. Estavam criadas as condições para o fim do Estado Novo”.

Na 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e sua 3ª subcategoria: o 25 de Abril de 1974 nos manuais de 6º ano de escolaridade, os dois primeiros manuais fazem referência à revolução e à abolição do regime salazarista, bem como de instrumentos ideológicos ao seu serviço (por exemplo, PIDE): no de 1981 lê-se que “Em 25 de Abril de 1974 as Forças Armadas desencadearam uma Revolução que derrubou o Estado Novo” (p.200), enquanto no manual de 1976 se lê que teve lugar “A abolição da censura e exame prévio.” (p.148). O manual de 2008 é mais desenvolvido, referindo a Junta de Salvação Nacional e, mais uma vez, o General Spínola [“Para que o País não ficasse sem governo, os oficiais do MFA entregaram o poder a uma Junta de Salvação Nacional”, presidida pelo general António Spínola.” (p.130)]. A qualidade das referências nos manuais de 9º ano foi melhorando ao longo dos anos. No de 1981 nem sequer há referências; no de 86 há apenas uma breve referência descritiva (e não explicativa). No manual de 1999 já há alguma contextualização da situação e, por fim, no de 2010 há uma descrição extensa e dando a conhecer medidas tomadas na sequência da revolução de 1975, nomeadamente, a extinção da PIDE.

Quanto à 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e sua 4ª subcategoria: o processo de descolonização nos manuais de 6º ano de escolaridade, o manual de 1976 não dá grande profundidade nem esmiúça os acontecimentos sobre a questão. No manual de 1981, denota-se pouca objetividade e profundidade no decorrer do discurso sobre este tema [“Na sequência da Revolução do 25 de Abril, todas as colónias portuguesas de África alcançam a independência “(p.203)]. O manual de 1991 apresenta uma narrativa mais extensa e explicativa do acontecimento

[.“É ainda durante os governos provisórios que se inicia o processo de descolonização das colónias portuguesas, o que conduziu à sua independência.” (p.218) (...) “A independência das colónias fez regressar a Portugal cerca de 800 000 “retornados”. Atualmente, encontram-se na sociedade portuguesa, apesar das muitas dificuldades que tiveram de vencer.” (p.219)].

Em relação aos manuais de 9º ano de escolaridade, só os dois últimos manuais referem a questão da descolonização, sendo que o de 1991 é mais descritivo e o de 2010 mais extenso, explicativo e faz já uma referência à questão dos retornados e suas implicações na vida dos próprios e dos portugueses: “Processo de descolonização foi feito em condições bastantes difíceis, devido ao período conturbado que se fazia sentir em Portugal. [...] Milhares de portugueses regressaram à pressa a Portugal, muitos deles sem

os seus bens e em condições verdadeiramente dramáticas. O Governo promoveu a ajuda financeira e integração na sociedade portuguesa destes “retornados” (cerca de 800 000). Designação pela qual ficaram conhecidos. Criou o *Comissariado para os Desalojados* e programas de apoio a assistência.” (p.196).

É curioso que o processo de descolonização, em geral, e a questão, dos retornados, em particular, integram o conteúdo de quase todos os manuais, mas a segunda questão, a dos retornados, é bastante negligenciada, pois é pouco abordada e quando é, é-o de forma superficial. Não há uma narrativa explicativa, detalhada do impacto das guerras coloniais e do processo de descolonização tanto para os portugueses como para os “retornados”, como já referido.

No que diz respeito à 4ª categoria: A II República, e sua 1ª subcategoria: princípios políticos nos manuais de 6º ano de escolaridade, o manual de 1976 e o de 2008 são os que fazem uma abordagem mais completa [podemos ler no manual de 1976 que “A destituição imediata do Presidente da República e do atual Governo, a dissolução da Assembleia Nacional e do Conselho de Estado, medidas que serão acompanhadas do anúncio público da convocação, no prazo de doze meses, de uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita por sufrágio universal, direto e secreto, segundo a lei eleitoral a elaborar pelo futuro Governo Provisório (...).” (p.148)], além disso, o manual de 1976 socorreu-se de documentos transcritos. Os outros dois manuais limitam-se a referir a nova assembleia constituinte [no manual de 1981 lê-se que “Em 1975 realizam-se eleições para a Assembleia Constituinte.” (p.200)] e a nova constituição [no manual de 1991 podemos ler “Os deputados eleitos tinham como principal objetivo elaborar uma nova constituição. Esta, depois de pronta, foi aprovada por maioria e publicada a 2 de Abril de 1976 – Constituição de 1976.” (p.219)]. No manual de 1976 são feitas referências a instituições: Forças Armadas e Junta de Salvação Nacional, o que não acontece em mais nenhum manual.

Quanto aos manuais de 9º ano, nos dois primeiros manuais as referências são quase apenas à Assembleia Constituinte e à Constituição [“As estruturas repressivas do regime de Salazar e Caetano foram desmanteladas, as colónias portuguesas ascenderam à independência e organizaram-se eleições livres para a formação de uma Assembleia Constituinte que aprovou a nova Constituição da República Portuguesa de 1976”, lê-se no manual de 1981, na página 201], embora abordem o fim do regime autoritário de Salazar

[“Após 48 anos de ditadura, era restaurada a democracia em Portugal: as estruturas repressivas e os órgãos de apoio ao regime de Salazar e Caetano foram desmantelados, a censura foi abolida, os presos políticos libertados, foi autorizada a formação de partidos políticos e de sindicatos livres”(…) (pag. 195)]. Contudo, no manual de 2010, para além destes aspetos, aparece, pela primeira vez, o nome de protagonistas políticos (António Spínola, Álvaro Cunhal) [“Nesse sentido, tomou de imediato um conjunto de medidas: libertação dos presos políticos e autorização do regresso dos que se encontravam exilados, como foi o caso de Mário Soares, dirigente socialista e Álvaro Cunhal, dirigente comunista; liberdade para a formação de partidos e sindicatos; abolição da censura e extinção das instituições do Estado Novo, tais como a Assembleia Nacional, Câmara Corporativa, a PIDE/ DGS e Legião Portuguesa; início do processo de descolonização; organização de eleições livres com a finalidade de fazer aprovar, pela Assembleia Constituinte, a nova Constituição da República de 1976.” (p.192)].

Nos manuais analisados, não é evidenciado com detalhe o processo revolucionário português, destacam-se sobretudo e, de forma simbólica, as eleições de 1975 para a Assembleia Constituinte e a Constituição de 1976. Isto conduz à perspetiva de Ferreira e colegas (2012) que consideram que a revolução democrática de 1974 trouxe novas formas de se conceber o papel dos cidadãos, contudo a distância entre os políticos e o poder e os cidadãos continua enorme.

O queda do Fascismo permite, finalmente, o fim do isolamento em relação ao contexto Internacional, sobretudo Europeu. Assim sendo, esta categoria vai destacar a questão da adesão de Portugal à CEE como marco preponderante para a promoção de importantes acontecimentos políticos, sociais e económicos. Com efeito, a 4ª categoria: A II República, e sua 2ª subcategoria: a entrada de Portugal na CEE nos manuais de 6º ano de escolaridade, os referentes aos anos de 1976 e 1981 não apresentam, naturalmente, referências sobre esta questão, uma vez que Portugal só aderiu à Comunidade Económica Europeia em 1986, juntamente com Espanha. Apesar de não possuímos instrumentos de análise anteriores ao ano de 1991, o manual de 1991 revela-se bastante objetivo no que toca a esta temática, pois dá uma visão muito contextualizadora do período e situação antecedente à adesão de Portugal à CEE, como também dá sinais de quais seriam os objetivos fundamentais para a sua adesão [“Terminado o período colonial, com a independência das colónias africanas, Portugal, na procura de soluções que ajudassem a

resolver alguns problemas da nossa economia, pede a sua adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE).” (p.220).]. Curiosamente, o manual de 2008 não apresenta esta questão de forma detalhada; aborda o assunto como algo já intrínseco, focando-se mais em medidas políticas concretas estabelecidas já no após adesão

Em relação ao 9º ano de escolaridade, no manual de 1981 não existe nenhuma referência, uma vez mais, porque é uma data anterior à adesão de Portugal à CEE. O manual de 1992 apresenta de forma extensiva todo o processo de adesão, desde o assinatura do tratado de adesão, em 1986, as suas exigências, e principais objetivos a serem alcançados por Portugal à entrada na CEE, após poucos anos de transição para a democracia [“Ao solicitar a adesão, os responsáveis portugueses compreenderam que o desenvolvimento económico e social de Portugal não se poderia fazer à margem de um bloco tão forte como a Comunidade onde os ideais de democracia, liberdade, cooperação e solidariedade tinham começado já a dar os seus frutos, patentes na melhoria do nível de vida dos europeus e no estreitamento de laços com o resto do mundo, sobretudo com os países em vias de desenvolvimento” (p.137)]. Esta subcategoria é notoriamente aprofundada nos manuais escolares do 9º ano de escolaridade, à exceção óbvia do manual de 1981. Os manuais de 1986 e 1991 dão uma noção geral da temática lançando os principais objetivos a serem alcançados por Portugal pertencer à CEE. Já relativamente ao manual de 2008, o tema é objetivo e sucintamente abordado, fazendo alusão à situação de fragilidade política e económica vivida em Portugal, no após 25 de Abril, e que esta se tornou um mote para a sua adesão. Contudo, apesar dos apoios financiados pela CEE, dá a entender que Portugal ainda tem um longo percurso a fazer para estar ao nível dos restantes países europeus e para enfrentar os desafios da atualidade. Apesar de o manual de 1991 do 6º ano de escolaridade apresentar um texto aprofundado sobre esta temática, globalmente, os manuais de 9º ano, sobretudo o do ano de 2010, desenvolvem um discurso mais pragmático (menos idealista), provavelmente com a ajuda que a distância temporal permite.

Em suma, mesmo num cenário de tensão social e política, bem como de dificuldades económicas, todos os manuais consideram a integração de Portugal na Comunidade Europeia como um momento positivo, de mudança para a modernização. Além disto, marca o fim de um forte protecionismo económico e isolamento nacional.

4.1. Discussão de Dados

Quanto à 1ª categoria: As fragilidades da I República, e à 1ª subcategoria: instabilidade política, parece haver uma evolução na análise dos manuais de 1976 até 2008, do 6º ano de escolaridade, no sentido de um aumento do distanciamento e de objetividade. O mesmo acontece em relação aos manuais escolares do 9º ano de escolaridade.

No atinente à 1ª categoria: As fragilidades da I República, e à 2ª subcategoria: crise económica, nos manuais de 6º, encontramos, ao longo do tempo, um discurso que se vai aligeirando e tornando mais superficial, mais breve e menos explicativo. Esta constatação sugere que o tempo relativiza a importância dos acontecimentos reduzindo-os aos seus efeitos. Em relação aos manuais do 9º ano de escolaridade, o texto do manual de 2010, ao contrário do que aconteceu com os manuais do 6º ano de escolaridade, em relação ao mesmo tema, revela-se o melhor retrato que podemos ter daquela época.

No que toca à 1ª categoria: As fragilidades da I República, e à 3ª subcategoria: descontentamento social, nos manuais de 6º ano há um desequilíbrio grande no destaque dado ao tema: por um lado, há um manual que nem sequer o aborda e outro fá-lo parcamente; por outro lado, há dois manuais que analisam adequadamente o tema e procuram explicá-lo, recorrendo a suportes mais criativos. No que diz respeito aos manuais do 9º ano, no manual de 2010 encontramos a melhor descrição da situação económica e social.

Quanto à 1ª categoria: As fragilidades da I República, e 4ª subcategoria: ditadura militar, nos manuais de 6º ano de escolaridade, apesar do manual de 1981 ser aquele que apresenta um relato da situação menos conseguido, é também o único manual em que não é feita uma única referência a Salazar, em relação à instauração da ditadura militar. No que diz respeito aos manuais de 9º ano de escolaridade, constatamos que os manuais escolares relativos aos anos de 1981 e 1992 são notoriamente mais breves na explicação deste acontecimento, descrevendo apenas o episódio. Porém, os manuais de 1992 e 2010 são muito mais extensos na descrição. O manual de 2010 é ainda mais extensivo, pois dá uma noção da situação do país antes do golpe de Estado, referindo que apesar das melhorias em determinados setores, a República não estava o suficientemente sólida para alterar o seu desígnio. Entretanto, descreve todo o processo do Golpe Militar e as principais medidas que conduzem ao estabelecimento da Ditadura Militar. Além disto, refere já a figura de Salazar como o novo chefe de governo.

Quanto à 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, e 1ª subcategoria: princípios orientadores da política salazarista, nos manuais de 6º ano de escolaridade, os manuais de 1976, de 1981 e de 1991 fazem referências explícitas ao absolutismo e ao fascismo para enquadrarem a situação portuguesa. Contudo, o manual de 2008 afasta-se desse discurso ideológico e procura uma objetividade distanciada, porém escamoteando o impacto do salazarismo. Nos manuais de 9º ano, encontramos uma narrativa mais politizada.

Em relação à 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, e à 2ª subcategoria: medidas do regime, nos manuais de 6º ano de escolaridade, enquanto os primeiros manuais se focam sobretudo na referência a aspetos negativos do salazarismo (criação da polícia política a par da instauração da censura, desenvolvimento colonizador, a criação de instrumentos ideológicos como a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa), no manual de 2008, a par destas referências, aparece um discurso elogioso do papel económico de Salazar (positivo), branqueando dessa forma as implicações deste regime para o (não) desenvolvimento da sociedade portuguesa. Nos manuais de 9º ano, globalmente, todos os manuais apresentam as medidas adotadas pelo regime salazarista de forma exaustiva e mais detalhada do que os manuais do 6º ano (por exemplo, abolição dos movimentos sindicais, que não era referido nos manuais de 6º ano); contudo, o manual de 2010 é o que vai mais longe no detalhe das medidas, embora mantendo a tónica do manual de 2008 de 6º ano, no que diz respeito à forma como Salazar estabilizou economicamente o país, mais uma vez de forma quase elogiosa e sem apontar as implicações daí decorrentes.

No atinente à 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e 1ª subcategoria: questões económico-sociais, nos manuais de 6º ano de escolaridade, em ambos os manuais existem referências às dificuldades sentidas pelos portugueses no regime salazarista, não obstante toda a propaganda feita. Apesar disso, o manual de 1991 ainda consegue ver algo de positivo nas políticas económicas salazaristas. Nos manuais de 9º ano, o que sobressai são as dificuldades sentidas pelos portugueses neste regime, tendo como consequência a emigração. No último manual, podemos entrever uma crítica velada ao facto de Salazar não ter aceitado ajuda económica externa.

Na 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e 2ª subcategoria: a questão política nos manuais de 6º ano é visível a luta interna pelo poder e a fragmentação político-partidária. Além disso, as questões relacionadas com as ex-colónias são bastante desenvolvidas, devido também á pressão externa ocorrida após a II guerra mundial. Apesar de tudo, o manual de 2008 é o que mais detalhadamente apresenta

esta problemática. Nestes manuais de 9º ano, os temas são comuns: oposição ao regime salazarista e a situação das colónias, embora o manual de 2010 seja mais detalhado em relação à luta pelo poder.

Na 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e 3ª subcategoria: o 25 de Abril de 1974 nos manuais de 6º ano de escolaridade os dois primeiros manuais fazem referência à revolução e à abolição do regime salazarista, bem como de instrumentos ideológicos ao seu serviço (por exemplo, PIDE). O manual de 2008 é mais desenvolvido, referindo a Junta de Salvação Nacional e, mais uma vez, o General Spínola. A qualidade das referências nos manuais de 9º ano foi melhorando ao longo dos anos. No de 1981 nem sequer há referências; no de 86 há apenas uma breve referência descritiva (e não explicativa). No manual de 1999 já há alguma contextualização da situação e, por fim, no de 2010, há uma descrição extensa e dando a conhecer medidas tomadas na sequência da revolução de 1975, nomeadamente, a extinção da PIDE.

Quanto à 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e 4ª subcategoria: o processo de descolonização nos manuais de 6º ano de escolaridade, o manual de 1976 não dá grande profundidade nem esmiuça os acontecimentos sobre a questão. No manual de 1981, denota-se pouca objetividade e profundidade no decorrer do discurso sobre este tema. O manual de 1991 apresenta uma narrativa mais extensa e explicativa do acontecimento. Só os dois últimos manuais referem a questão da descolonização, sendo que o de 1991 é mais descritivo e o de 2010 mais extenso, explicativo e faz já uma referência à questão dos retornados e suas implicações na vida dos próprios e dos portugueses. Situação similar acontece em relação aos manuais de 9º ano de escolaridade: o de 1991 mais descritivo e o de 2010 mais extenso, explicativo e fazendo igualmente referência à situação dos retornados e suas implicações na vida dos próprios e dos portugueses.

No que diz respeito à 4ª categoria: A II República, e sua 1ª subcategoria: princípios políticos nos manuais de 6º ano de escolaridade, o manual de 1976 e o de 2008 são os que fazem uma abordagem mais completa, embora o de 1976 se tenha socorrido de documentos transcritos. Os outros dois manuais limitam-se a referir a nova Assembleia Constituinte e a nova Constituição. No manual de 1976 são feitas referências a instituições: Forças Armadas e Junta de Salvação Nacional, o que não acontece em mais nenhum manual. Quanto aos manuais de 9º ano, nos dois primeiros manuais as referências são quase apenas à Assembleia Constituinte e à Constituição, embora abordem o fim do regime

autoritário de Salazar. Contudo, no manual de 2010, para além destes aspetos, aparecem, pela primeira vez, o nome de protagonistas políticos

Por fim, quanto à 4ª categoria: A II República, e sua 2ª subcategoria: a entrada de Portugal na CEE, apesar de o manual de 1991 do 6º ano de escolaridade apresentar um texto aprofundado sobre esta temática, globalmente, os manuais de 9º ano, sobretudo o do ano de 2010, desenvolvem um discurso mais pragmático (menos idealista), com a ajuda que a distância permite.

Quando analisamos temporalmente os manuais, encontramos tendências para melhorar a informação fornecida acerca de um determinado tema, ou, pelo contrário, piorar essa informação. Por melhorar entendemos uma informação mais objetiva, clara, mas também mais descritiva e explicativa. Ao contrário, por piorar, entendemos uma informação inexistente, parca, pouco explicativa e, pior do que tudo, adulterada ou branqueada e mesmo suavizada.

Quando aplicamos esta análise temporal às nossas categorias, verificamos que algumas delas vão num sentido de otimização da informação: 1ª categoria: As fragilidades da I República, e 2ª subcategoria: crise económica, nos manuais de 9º ano de escolaridade; 1ª categoria: As fragilidades da I República, 3ª subcategoria: descontentamento social, nos manuais de 6º e 9º ano de escolaridade; 1ª categoria: As fragilidades da I República, 4ª subcategoria: ditadura militar, nos manuais de 6º ano e 9º ano de escolaridade; 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, 1ª subcategoria: questões económico-sociais, nos manuais de 9º ano de escolaridade; 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, 2ª subcategoria: a questão política nos manuais de 6º ano e 9º ano de escolaridade; 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, 3ª subcategoria: o 25 de Abril de 1974 nos manuais de 6º ano e 9º ano de escolaridade; 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, e 4ª subcategoria: o processo de descolonização nos manuais de 6º e 9º ano de escolaridade; 4ª categoria: A II República, 2ª subcategoria: a entrada de Portugal na CEE, do 6º e 9º ano de escolaridade.

Ao contrário, noutras categorias, encontramos uma informação mais pobre, desadequada e ou suavizada: 1ª categoria: As fragilidades da I República, 1ª subcategoria: instabilidade política, no 6º e 9º ano de escolaridade; 1ª categoria: As fragilidades da I República, e 2ª subcategoria: crise económica, nos manuais de 6º ano de escolaridade; 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, 1ª subcategoria: princípios orientadores da política salazarista, nos manuais de 6º ano e 9º ano de escolaridade; 2ª categoria: A

instauração do Estado Novo, 2ª subcategoria: medidas do regime, nos manuais de 6º ano de escolaridade; 3ª categoria: A degradação do estado Novo e o caminhar para a democracia, 1ª subcategoria: questões económico-sociais, nos manuais de 6º ano de escolaridade; 4ª categoria: A II República, 1ª subcategoria: princípios políticos nos manuais de 6º ano de escolaridade.

Por fim, encontramos algumas categorias que participam das duas situações acima referidas, isto é, melhoram e pioram o tipo de informação fornecida: 2ª categoria: A instauração do Estado Novo, e à 2ª subcategoria: medidas do regime, nos manuais de 9º ano de escolaridade; 4ª categoria: A II República, 1ª subcategoria: princípios políticos nos manuais de 9º ano de escolaridade.

Quando analisamos esta distinção por nós estabelecida, verificamos que os manuais de 6º ano apresentam mais informação de menor qualidade do que os de 9º ano; além disso, algumas categorias parecem ser mais difíceis e consensuais de tratar historicamente do que outras, como é o caso do Estado Novo, nomeadamente, os princípios orientadores da política salazarista e as medidas do regime. Podemos explicar isto pela dificuldade inerente a abordar momentos mais difíceis de lembrar ou estudar; mas também podemos explicar estes dados pela complexidade do tema e pelo facto de coexistirem pessoas que o vivenciaram e outras que não. Além disso, o passado autoritário tem sido abafado pelo lapso existente na abrangência das transformações, que se confinaram às questões políticas, ideológicas e institucionais, negligenciando a vertente cultural e educacional do povo português.

Apesar da nossa distinção, a informação dos manuais, relativamente às nossas categorias, caminha sempre num sentido de distanciamento emocional em relação aos temas, o que se compreende, dada a natureza temporal dos acontecimentos históricos, mas o que não deixa de imprimir cunhos neutros a temas fraturantes, por exemplo, a figura de Salazar aparece muitas vezes com um cunho positivo e, contudo, a sua política prejudicou muitos portugueses e Portugal.

Além disso, este facto parece colidir frontalmente com os princípios da educação para a cidadania, nomeadamente, os direitos humanos enquanto princípios universais: por um lado, a educação para a cidadania implica o reconhecimento da alteridade e o respeito absoluto pelo outro, bem como o desenvolvimento de atitudes de aceitação pela diferença e a utilização de unidades curriculares como a História para a passagem da mensagem do “bom cidadão”; por outro lado, os manuais mais recentes são os que mais frequentemente branqueiam o passado histórico que menos respeitou estes princípios.

Nesta ótica, podemos constatar a transformação política resultante do 25 de Abril não tem, nem apresenta alicerces sólidos. É imperativo uma revolução profunda e transversal, tanto a nível cultural como a nível da educação para a cidadania. Segundo a perspectiva de Siva (*cit. In* Pintassilgo,2007:8) :

“Ora, a Introdução à Política era um espaço dessa transformação – era a possibilidade de uma consciencialização aberta, em diálogo, não directiva, dos jovens que eram crianças na Revolução. Era uma forma de os integrar, na prática, como cidadãos do Portugal novo. Esse projecto chocou com a instituição escolar. Foi liquidado, agora – e a liquidação veio dificultar ainda mais a formação cívica democrática nas escolas...”

Ainda na mesma lógica, Pintassilgo refere que apesar de se revelar um projeto falhado, podemos munirmos dele para reconhecer a suas limitações, mas, ao mesmo tempo reconhecer inúmeras virtualidade que lhe estejam subentendidas e inseri-las nas reflexões contemporâneas sobre a educação para a cidadania democrática (Pintassilgo, 2007: 13). Em suma, este paradoxo parece-nos urgente ser revisto, para além de ser a conclusão mais pertinente que podemos retirar deste estudo.

Conclusão

A ação educativa da escola é extremamente importante do ponto de vista da educação para a cidadania e remete, intencionalmente ou não, para valores sociais e humanos em que se vão fundar a justificação e a proteção dos direitos de cidadania, as liberdades e as garantias, isto é, para a solidificação da própria organização democrática. Neste sentido, é função da escola difundir os valores que a sociedade a que pertence pretende que sejam transmitidos e apreendidos. Assim sendo, a instituição escolar, meio privilegiado de relações sujeito/sujeito e sujeito/conhecimento, provocou o nosso interesse, concretamente no que diz a um material didático específico – o manual escolar.

Nesse sentido, concebemos o nosso estudo como um projeto de análise dos Manuais Escolares de História, tendo como principal objetivo responder à seguinte questão: Qual a evolução das representações do Estado Novo e da transição para a democracia nos Manuais Escolares de História desde a instituição da democracia até aos dias de hoje? Quais os seus contributos para a educação da cidadania? Para dar resposta a esta questão, centramo-nos na análise nos manuais de História publicados por uma editora de referência em 1975/76, 1980/81, 1990/91, 2007/8 para o 6.º ano e em 1980/81, 1985/86, 1991/92 e 2009/10 para o 9.º ano de escolaridade. As principais limitações deste estudo prendem-se com a seleção da amostra (que bastante limitada devido à escassez de informação catalogada e inserida em bases de dados disponíveis), o número reduzido de manuais analisados e a limitação cronológica. Investigações futuras devem caminhar no sentido colmatar estas limitações.

De acordo com o ano de escolaridade, foi efetuada uma análise de conteúdo com um sistema de grelha que nos permitiu identificar categorias e subcategorias comuns. No caso dos quatro manuais do 6º ano, são de destacar as fragilidades da 1ª República (instabilidade política; crise económica; descontentamento social; a ditadura militar); a instauração do Estado Novo; a degradação do Estado Novo e o caminhar para a democracia (questões económico-sociais; a questão política; o 25 de Abril de 1974; o processo de descolonização). No que diz respeito ao 9º ano, em que foram analisados outros quatro manuais, as categorias emergentes dessa análise são coincidentes com aquelas encontradas na análise dos manuais do 6º ano de escolaridade.

Concluimos que os manuais de 6º ano apresentam mais informação de menor qualidade do que os de 9º ano; além disso, algumas categorias parecem ser mais difíceis e

consensuais de tratar historicamente do que outras, como é o caso do Estado Novo, nomeadamente, os princípios orientadores da política salazarista e as medidas do regime. A informação dos manuais caminha sempre num sentido de distanciamento emocional em relação aos temas, o que se compreende, dada a natureza temporal dos acontecimentos históricos, mas o que não deixa de imprimir cunhos neutros a temas fraturantes. Este facto, como referimos na discussão, contraria os princípios da educação para a cidadania, nomeadamente, os direitos humanos enquanto princípios universais: por um lado, a educação para a cidadania implica o reconhecimento da alteridade e o respeito absoluto pelo outro, bem como o desenvolvimento de atitudes de aceitação pela diferença e a utilização de unidades curriculares como a História para a passagem da mensagem do “bom cidadão”; por outro lado, os manuais mais recentes são os que mais frequentemente branqueiam o passado histórico que menos respeitou estes princípios.

Contar o passado histórico sem “dizer tudo” não pode contribuir para uma compreensão da realidade atual, não permite que se estabeleçam relações entre o que já aconteceu e o que está a acontecer, pelo que se torna difícil despertar reflexão nos jovens e, consequentemente, desenvolver a sua consciência cívica e promover a sua participação na sociedade. É importante conhecer o nosso negro passado histórico para se poder construir a democracia de hoje e a de amanhã. Neste sentido, compete às gerações que viveram a opressão da ditadura, mas também às gerações do pós 25 de Abril relembrar os erros do passado para que estes não se repitam.

Referências Bibliográficas

- ACL – Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Alves, Luís Alberto Marques (2001). O Estado Da História: O Ensino. *Revista Da Faculdade de Letras – História*. 2(3), 23–31.
- Alves, Luís Alberto Marques (2002). História: Da Função Social Às Competências Individuais. *O Ensino da História*, 21(3), 44-46.
- Angeliki, Kolovou, Van den Heuvel-Panhuizen, Marja, & Bakker, Arthur (2009). Non-Routine Problem Solving Tasks In Primary School Mathematics Textbooks - A Needle In A Haystack. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 8(2), 31-67.
- Apple, Michael (2002). *Manuais escolares e trabalho docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Araújo, Marta (2012). A Institucionalização Do Silêncio – A Escravidão Nos Manuais De História Portugueses. *Revista (In) Visível*, (1), 1–8.
- Bardin, Laurence (1980). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barca, Isabel, & Gago, Marília (2000). *De pequenino se aprende a pensar. Formar opinião na aula de história e geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógico-Didáticos. Lisboa: A.P.H.
- Berger, Guy (2009). A Investigação Em Educação: Modelos Sócio- Epistemológicos E Inserção Institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. 3(4), 23-26.
- Bezerra, Ada Augusta Celestino, Machado, Márcia Alves, & Chaves, Natalina Bissaro Siqueira (2013). Ruralismo na política de estado e suas representações nos manuais escolares: um estudo de caso em portugal do estado novo. In *Anais do 6º Encontro de Formação de Professores*.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari Knopp (1994). *Manual de investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonifácio, Maria de Fátima. (1999). A Narrativa Na Época Pós-Histórica. *Análise Social*, 34(150), 11–28.
- Boyd, Carolyn (2008). The Politics of History and Memory in Democratic Spain. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617(1), 133–148. doi:10.1177/0002716207312760
- Choppin, Alain (1992). *Os manuais escolares. História e actualidade*. Paris: Hachette.
- Choppin, Alain (2009). O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. *Historia da Educação*, 13(27), 9–75.
- Choppin, Alain. (2012). O Historiador e o Livro Escolar. *História da Educação*, 6(11), 5–24.

Correia, Luís Grosso, & Matos, Sérgio Campos (2008). *Memória, identidade e poder : Os manuais de história*. Porto: Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Crubellier, Maurice, & Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette Éducation.

De Castro, Rui Vieira (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, IEP da Universidade do Minho, Braga, Portugal

Ferreira, Pedro, Caetano, Andreia, Rodrigues, Mariana, Lopes, Carina, Pais, Sofia, Araújo, Helena, & Menezes, Isabel (2012). Visions of the authoritarian past in citizenship education policies and practices in Spain and Portugal. In Hedtke, Reinhold, & Zimenkova, Tatjana (Eds.), *Education for civic and political participation: a critical approach* (pp. 207-211). New York: Routledge.

Gomes, Paulo (s.d.). *A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968*. Dissertação em História da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

GÉRARD, François, ROEGIERS, Xavier (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, Porto: Porto Editora

Gutierrez, Diez, & Javier, Enrique (2013). La Memoria Histórica en los Libros de Texto Escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 393-409.

Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sarah E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

Lautier, Nicole (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Le Goff, Jacques, & Nora, Pierre (dir.) (1974). *Faire de l'histoire, vol. 1*. Paris: Gallimard

Lee, Peter. (2006). Em Direção a um Conceito de Literacia Histórica. *Educar Em Revista*, (spe), 01–14. doi:10.1590/0104-4060.403

Lee, Peter (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In *Actas das 7.ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África* (pp. 11-32). Braga: Universidade do Minho.

Loff, Manuel (2008) “O Nosso Século é Fascista!”. *O Mundo visto por Salazar e Franco (1936-1945)*. Porto. Campo das Letras.

Magalhães, Justino (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In Rui Castro et al. (orgs.), *Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Atlas do I Encontro Internacional sobre Manuais*. Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, Justino (2006). O Manual no Quadro da História Cultural. Para Uma Historiografia do Manual Escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, 3-4.

Magalhães, Justino (2008). O manual escolar como fonte historiográfica. In Jorge Costa et al. (eds.), *Manuais escolares da biblioteca pública municipal do porto*. Porto: FPCE/FLP.

Magalhães, Justino (2011). *O mural do tempo. Manuais escolares em portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

Maia, Cristina (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares- Distanciamentos e Aproximações*. Tese de Doutoramento em História, Faculdade de Letras da Universidade do porto, Porto, Portugal.

Matos, Sérgio Campos (1990). *História, mitologia, imaginário nacional: a história no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mattoso, José (1999). *A função social da história no mundo de hoje. Colecção Estudos/Reflexões 2*. Lisboa: Associação de Professores de História.

Mendes, José Amado (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história. In Rui Vieira Nery et al. (orgs.), *Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares*, p. 343-354, Braga: Universidade do Minho.

Menezes, Isabel (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *SOWI- Journal of Social Science Education*, 2.

Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Moniot, Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Éditions Nathan.

Monteiro, Augusto. (2008). Heróis do Lar, Nação Católica e Rural: Os “livros Únicos” do Ensino Primário no Estado Novo. *Revista Estudos do Século XX*, 8. Retirado em Setembro, 10, 2014 de <http://ucdigdspace.fccn.pt/handle/10316.2/3531>.

Morgan, Katalin Eszter, & Henning, Elizabeth (2012). Designing a tool for history textbook analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14(1)

Musteață, Sergiu (2011). How to Analyze Textbooks. An Essay on Research Approaches and Possible Consequences of Research. *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice*, (49), 41-53.

Nicholls, Jason (2003). Methods In School Textbook Research. *International journal of historical learning, teaching and research*, 3(2), 1-17.

Nicholls, Jason (2005). The Philosophical Underpinnings Of School Textbook Research. *Paradigm-Journal of the Textbook Colloquium*, 3(3), 24-35.

Serrão, J. & Oliveira, M (1992). *Nova História de Portugal. Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa: Editorial Presença.

Nunes, Maria Teresa Alvarez (2007). *Género e cidadania nas imagens de história*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Pais, José Machado (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

Pingel, Falk (2010). *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: Unesco.

Pinheiro, Bruno (2013). A Educação Religiosa Nos Manuais Escolares De História: Entre A Ditadura E A Liberdade (1947-2011). *CEM: Cultura, Espaço & Memória*, 3, 79-95.

Pintassilgo, Joaquim (2007). O debate sobre a Educação para a Cidadania: o contributo do período revolucionário Português. In *O debate sobre a educação para a cidadania: o contributo do período revolucionário português* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora/ Centro de Inves.

Pinto, Paula Alexandra Aguiar (2009). O ensino primário e seus valores em Portugal, de 1807 até 1928, através dos manuais escolares. Retirado em Setembro, 10, 2014 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2228>

Proença, Maria Cândida (1990). *Ensinar/ aprender história. Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc (2003). *Manual de investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva publicações, lda.

Ribeiro, Regina Maria de Oliveira (2011). A produção de narrativas em aulas de História. *Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História*. Retirado em Junho 2, 2012 de <http://abeh.org/trabalhos/GT07/resumoregina.pdf>.

RICHAUDEAU, François (1979) Conception et production des manuels scolaires: guide pratique. Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture: Paris.

Rodrigues, Ângela (2001). A investigação do núcleo magmático do processo Educativo: a observação de situações educativas. In Estrela, Albano & Júlia Ferreira (orgs.), *Investigação em Educação: Métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: EDUCA.

Santos, Boaventura de Sousa (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Sullivan, John L. and John Transue (1999). "The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital" *Annual Review of Psychology* 50:625-650.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas.

Fontes

6º Ano

Guerra, Maria Luísa (1976). “ História de Portugal. 2º Ano-II Ensino Preparatório. Porto: Porto Editora.

Ramos, José (1981). História de Portugal. 2º do Ensino Preparatório. Lisboa: Empresa Literária Fluminense.

Costa, F. & Marques, A. (1991). Portugal: a sua História. 6º Ano de escolaridade. Porto: Porto Editora.

Santos, Maria Luísa Gonçalves; Amaral, Cláudia, co-autor; Maia, Lúcia, co-autor; Neves, Pedro Almiro, colab.; Marques, Emília Tavares, colab (2008) . À Descoberta da História e Geografia de Portugal.6.º ano. Porto: Porto Editora

9º Ano

Guerra, Maria Luísa (1981). História 9. Porto: Porto Editora.

Neves, Pedro Almiro (1986). Nova História 9. Livro do Aluno. Porto: Porto Editora

Neves, Pedro Almiro (1992). À Descoberta da História: Manual do Aluno. Porto: Porto Editora

Maia, C. & Brandão, I (2010). Viva a História!9. Porto Editora

Anexos

Apêndice 1. Manuais escolares da história de Portugal do 6º ano.

1976: *História de Portugal. 2º Ciclo Preparatório*; 1981: *História de Portugal. 2º Ciclo Preparatório*; 1991: *Portugal. A sua História 6*. 2008: *História e Geografia de Portugal. 6.º ano*

Categorias, subcategorias e suas descrições		Ano do manual / citações
1. Fragilidades da I República		
<i>Os fatores que conduziram à implementação do Estado Novo.</i>		
1.a. Instabilidade política		
<i>Referências à instabilidade política vivida, sem desenvolvimento da questão.</i>	1976	“As alianças e as dissidências, o jogo permanente de ambições e interesses partidários levou a uma grande instabilidade política com a formação sucessiva de vários ministérios (quarenta e cinco em dezasseis anos). [...] A instabilidade política não permitia continuidade do governo. As leis e as reformas podiam ser constantemente por votações nas <i>Câmaras</i> . As paixões pessoais e as discussões partidárias faziam perder de vista o interesse comum.” (p.136)
	1981	“Vários governos que se sucedem não conseguem resolver o problema, pois que a crise não era só portuguesa, mas europeia, visto que a situação prolongada de guerra afectou todos os países. [...] No seu conjunto, vários governos da República tentaram dar resposta aos problemas mais sentidos [...]” (p.191)
	1991	“[...] os partidos políticos que inicialmente concorreram às eleições de 1911 (Republicanos, Independentes, Socialistas), dividiram-se em novos partidos que entram em conflito entre si. E como o Governo, para poder governar, tinha de ter uma maioria parlamentar, os Presidentes da República não cumpriam totalmente os mandatos e os Governos eram substituídos constantemente.” (p.208) “O período da 1ª República Portuguesa, para além da instabilidade governativa, foi também fortemente marcado pela 1ª Guerra Mundial (1914-1918).” (p.209)

	2008	<p>“Durante a 1ª República, entre 1910 e 1926, Portugal viveu um período de grande instabilidade governativa. [...] Por isso, em 16 anos, Portugal teve 8 presidentes da República e 45 governos. A maioria dos presidentes não cumpriu os 4 anos de mandato que a Constituição estipulava. Os governos eram substituídos constantemente, e não chegavam a ter tempo de concretizar medidas importantes para o desenvolvimento do País. [...] A 1.ª Guerra Mundial e a instabilidade governativa tiveram consequências desastrosas para o nosso país.” (p.101)</p>
1.b. Crise económica		
	1976	<p>“Os governos da República tiveram grandes dificuldades no campo da economia e das finanças. A moeda desvalorizou-se, o desemprego aumentou, a dívida pública cresceu. [...] A crise económica mundial e a <i>Grande Guerra</i> (1914-1918) contribuíram para agravar esta situação. O <i>deficit</i> das finanças, que se arrastava desde a <i>Monarquia</i>, tornou-se crónico. [...] A crise económica mundial e a Grande Guerra (1914-1918) contribuíram para agravar esta situação. [...] O <i>défice</i> das finanças que se arrastava desde a monarquia tornou-se crónico.” (p.141)</p>
	1981	<p>“Os géneros alimentícios começam a faltar e torna-se difícil o abastecimento da população” (p.191).</p> <p>“A crise económica e a instabilidade governativa apressarem o fim da Primeira República.” (p.194)</p>
	1991	<p>“Em Portugal, como aliás noutros países da Europa, as consequências foram desastrosas-desorganização geral, subida de preços,, falta de alimentos, greves, desemprego” (p.209)</p> <p>“As crises económicas sucessivas que impunham à população uma vida difícil, criaram condições que facilitaram o crescimento de uma ditadura.” (p.212)</p>
	2008	<p>“Contribuíram assim para uma situação de desorganização geral e agravaram os problemas diários da população- subida de preços, falta de alimentos, greves, desemprego. As desigualdades sociais tornam-se ainda mais evidentes.” (p.101)</p>

1.c. Descontentamento social		
	1976	<p>“As greves protestavam, de maneira geral, contra diversas injustiças: salários baixos, falta de segurança no trabalho, higiene deficiente nas oficinas, ausência de previdência para a velhice, excessivo número de horas de trabalho diário.” (p.137)</p> <p>“A balança comercial, constantemente desequilibrada, criava instabilidade política e social. Criticava-se, com violência, a acção do Governo” (p.141)</p>
	1981	[Sem referências]
	1991	<p>“Em Portugal, como aliás noutros países da Europa, as consequências foram desastrosas-desorganização geral, subida de preços, falta de alimentos, greves, desemprego” (p.209)</p> <p>Cf. Texto 15- Oliveira Marques, « A 1ª República Portuguesa» (Adaptado)</p> <p>“O vasto mundo dos camponeses formava uma massa quase totalmente analfabeta, de poucas ambições [...] reduzida à condição servil [...] presa fácil à influência do padre [...]. Aí se encontravam os mais infelizes, os mais miseráveis, os que forneceram à emigração o quase total contingente.” (p.210)</p>
	2008	<p>“Os operários, camponeses e outros trabalhadores, apesar de todo o movimento sindical, continuavam a ter uma vida miserável” (p.101)</p>
1.d. A ditadura militar		
	1976	<p>“No dia 28 de Maio de 1926 rebentou em Braga um movimento militar chefiado pelo general Gomes da Costa. Este movimento impôs um governo autoritário (<i>ditadura</i>). [...] Foi escolhido para Presidente da República o general António Óscar Fragoso Carmona...” (p.142)</p> <p>“Para resolver o problema financeiro foi chamado um professor da <i>Universidade de Coimbra</i> – <i>António de Oliveira Salazar</i>. [...] Com uma administração rigorosa, <i>Salazar</i> conseguiu equilibrar o orçamento e apresentar saldo positivo logo no primeiro ano da sua gerência (1928).” (p.142)</p> <p>“A moeda estabilizou-se, as despesas diminuíram, as receitas aumentaram.” (p.142)</p>

1981	<p>Cf. Doc.2- Declaração do General Gomes da Costa, chefe do movimento revolucionário de 28 de Maio de 1926.</p> <p>“Amigo: eu não consigo, revolto-me! Revolto-me com todo o exército português em nome da Pátria, ideal que servi sempre, por quem arrisquei cem vezes a vida, por quem tenho passado alegremente as fomes e as sedes [...]” (p.192)</p> <p>“Uma revolta militar, chefiada pelo marechal Gomes da Costa (1926), institui um governo de ditadura militar, concentrando em si todos os poderes” (p.194)</p>
1991	<p>“As crises económicas sucessivas que impunham à população uma vida difícil, criaram condições que facilitaram o aparecimento de uma ditadura” [...] Em 28 de Maio de 1926 dá-se em Braga uma revolução contra o regime democrático chefiado pelo General Gomes da Costa. [...] Implanta-se assim em Portugal uma ditadura militar que durará de 1926 a 1933.” (p.212)</p> <p>“Em 1928 fazem-se as primeiras eleições para a Presidência da República , sendo eleito o único candidato proposto, general Óscar Carmona, que chama para Ministro das Finanças Oliveira Salazar, professor da Universidade de Coimbra. O novo ministro , no seu discurso de tomada de posse, declara que «sabe bem o que quer e para onde vai» e que o «o País estude, represente, reclame, discuta, mas obedeça quando se chegar à altura de mandar». De facto, assim aconteceu. Impondo aos Portugueses forte austeridade, Salazar consegue equilibrar logo no primeiro ano do seu mandato as despesas e as receitas do Estado.” (p.212)</p>
2008	<p>“Em 28 de Maio de 1926 deu-se em Braga um golpe militar organizado por um grupo de militares conservadores. O golpe militar foi chefiado pelo general Gomes da Costa, que tinha sido um destacado combatente da 1.ª Guerra Mundial.” (p.107)</p> <p>“O golpe militar do 28 de Maio pôs fim à 1.ª República. O parlamento foi encerrado, o presidente da República (Bernardino Machado) demitiu-se e os militares entregaram a chefia do Governo a mãos dos revolucionários, o comandante Mendes Cabeçadas. Foi então instaurada em Portugal a ditadura Militar, que irá durar de 1926 a 1933.” (p.108)</p> <p>“Ainda em 1928, o presidente Óscar Carmona convidou o prof. Oliveira Salazar para fazer parte do Governo como ministro das Finanças. Salazar só aceitou o cargo depois de lhe ter sido garantido que ficaria a fiscalizar as despesas de todos os Ministérios.” (p.109)</p>

2. A instauração do Estado Novo <i>Os princípios orientadores da política salazarista.</i>		
2.a. Princípios orientadores da política salazarista		
	1976	<p>“Representada em <i>Itália</i> por <i>Mussolini</i>, esta doutrina apoiava-se num programa bem definido: um <i>povo</i>, um <i>Estado</i>, um <i>chefe</i>. Propondo uma autoridade forte, o fascismo baseava-se na centralização do poder, num partido único, num dirigismo da educação e da informação, no combate à organização sindical, na exaltação nacionalista.” (p.143)</p> <p>“O preenchimento de cargos públicos e o exercício de certas actividades estavam condicionados pela fidelidade às ideias políticas oficiais.” (p.144)</p>
	1981	<p>Cf. Doc.3 Apresenta um excerto de Oliveira Marques, <i>História de Portugal</i>.</p> <p>“O chamado «Estado Novo», assim como a União Nacional, foram definidos durante 1930 e 1931. [...] No decorrer de 1932 e 1933, deram-se os últimos passos para a modelação de um Estado autoritário e corporativo.” (p.192)</p>
	1991	<p>“O Governo passa então a controlar o País de forma autoritária e absoluta e toma medidas que reforcem o Salazarismo em Portugal.” (p.213)</p>
	2008	<p>Em 1932, Salazar foi nomeado chefe do Governo (presidente do Conselho), cargo que manteve durante 36 anos (até 1968). Sob a sua orientação fez-se uma nova Constituição- a Constituição de 1933 [...]. A partir de 1933 instaurou-se em Portugal um novo regime a que se deu o nome de Estado Novo e que durou 40 anos (1933-1974). A constituição de 1933 determinava 4 órgãos de soberania: o presidente da República, a Assembleia Nacional (Parlamento), o Governo e os Tribunais.” (p.109)</p>

2.b. Medidas do regime		
	1976	<p>“(O Estado Novo) Institui a censura à imprensa, aos espectáculos, às publicações, rádio e televisão, organizou uma polícia política secreta chamada primeiro Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (P.V.D.E.), depois Polícia Internacional e de Defesa do Estado (P.I.D.E.). Esta polícia exerceu vigilância sobre a grande maioria dos Portugueses e moveu cerrada perseguição (com prisão e tortura) e personalidades políticas que se opunham ao governo e sistema vigentes.” (p.144)</p> <p>“(A política do Estado Novo) veio estreitar as relações com os territórios africanos, multiplicando os investimentos, desenvolvendo a educação, criando novos melhoramentos públicos, alargando a política sanitária, elevando salários. Pretendia-se reforçar a influência branca...” (p.145)</p>
	1981	<p>“Assim instaure-se a censura à imprensa, cria-se uma polícia política e os partidos começam a ser reprimidos. Salazar surge como o homem forte do novo regime. [...] Primeiro é criada a União Nacional, único agrupamento político que é permitido e em que o governo se apoia. Salazar torna-se o seu chefe. Seguidamente é aprovada a Constituição de 1933 que consagra, na prática, um governo de ditadura. [...] Os partidos políticos são proibidos, assim como as greves, e criam-se ainda dois organismos paramilitares (a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa) de apoio ao regime.” (p.194)</p>
	1991	<p>“Em 1932 Oliveira Salazar passou a ocupar o cargo de Presidente do Conselho de Ministros (Primeiro Ministro), cargo que manterá durante 36 anos. [...] Sob a sua orientação, surge em 1933 uma nova Constituição, a qual consolida o novo regime, que ficou conhecido pelo nome de Estado Novo e que vai durar de 1933 a 1974(cerca de 40 anos).” (p.213)</p> <p>“Foi então criada uma polícia política (PIDE) que passou a vigiar e perseguir todas as pessoas que manifestassem ideias contra o Governo; foi proibido o direito à greve e à formação de partidos políticos com a excepção da União Nacional - partido afecto ao Governo; foi criada uma comissão de «censura» que tinha como função examinar todos os jornais, revistas [...] etc, [...] formou-se um organismo com características militares, a Legião Portuguesa, para propagandear e defender o Estado Novo.” (p.213)</p>

2008	<p>“Em poucos anos, Salazar conseguiu que o Estado acumulasse algumas reservas de dinheiro e não precisasse de recorrer a empréstimos estrangeiros. Este equilíbrio financeiro foi possível porque Salazar: aumentou as receitas do Estado através de impostos; diminuiu as despesas com a educação, saúde e assistência social.” (p.110)</p> <p>“Parte das reservas de ouro do Estado foi aplicada na construção de obras públicas: novas estradas e pontes [...]; novos edifícios públicos [...]; escolas [...]; grandes barragens hidroeléctricas para maior electrificação do País; hospitais [...].” (p.110)</p> <p>“Salazar, como chefe do Governo, controlava todos os Ministérios e governava o País de uma forma autoritária e absoluta”. [...] Durante os anos da “ditadura” não era autorizada a formação de partidos políticos. Todos aqueles que queriam intervir nas actividades políticas do País tinham de pertencer à União Nacional, criada em 1931. Existia, portanto, um partido único - o partido do Governo.” (p.212)</p> <p>“Por outro lado, não havia liberdade de expressão. Foi criada uma comissão de “censura prévia” que tinha como função examina todos os jornais, revistas, filmes, teatros, etc., e “cortar” previamente tudo aquilo que pudesse prejudicar o regime. Ao mesmo tempo, também não havia liberdade de reunião e de associação. Foi proibido o direito à greve [...]” (.p113)</p> <p>“Em 1936 foi criada uma polícia política que tinha informadores secretos e perseguia todos aqueles que manifestassem ideias contra o Governo ou fossem considerados opositores ao Estado Novo. A polícia política chamou-se, a partir de 1945, Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE). As cadeias mais violentas para os presos políticos eram : Caxias, Peniche e Tarrafal (Cabo Verde).” (p.113)</p> <p>“Para defender o regime contra a “ameaça comunista”, o Governo de Salazar criou, em 1936, a Legião Portuguesa, que era uma organização militarizada composta pelos mais fanáticos adeptos do salazarismo.” (p.114)</p> <p>“Para garantir e manter o apoio da população portuguesa foi organizado um sistema de propaganda ao Estado Novo. No ensino utilizavam-se os livros “obrigatórios” nos quais se elogiava o governo de Salazar e se difundiam as ideias salazaristas. E em 1936 fundou-se a Mocidade Portuguesa [...] para que desenvolvessem o espírito de obediência ao Estado Novo e o culto do dever militar.” (p.114)</p>
------	--

3. A degradação do Estado Novo e o caminhar para a democracia. <i>Os fatores que contribuíram para a queda do regime salazarista.</i>		
3.a. Questões económico-sociais		
<i>A situação económica e social de Portugal: atraso no desenvolvimento no setor da agricultura, e más condições de trabalho.</i>	1976	[Sem referências]
	1981	[Sem referências]
	1991	“Durante os quase 40 anos de permanência de Salazar como Primeiro-ministro, Portugal beneficiou de melhoramentos a nível de obras públicas e a nível económico que, contudo, não foram suficientes para o transformar num país desenvolvido. [...] Por outro lado, a agricultura, que ocupava a maioria da população portuguesa, mantinha-se em grande atraso técnico. A produtividade era baixa e os trabalhadores rurais, com as condições de vida muito difíceis e sem apoios do governo, vêem-se forçados a emigrar.” (p.214)
	2008	“Apesar de toda a propaganda do Estado Novo, a realidade dos operários e camponeses era bem outra. Havia grande número de analfabetos, casas degradadas e mal iluminadas e más condições de trabalho. A proibição de vagabundagem e do pé-descalço não impediu a sua existência. O trabalho infantil mantinha-se.” (p.116) “Em 1962 surgiu a primeira grande revolta de estudantes contra a opressão e a falta de liberdade impostas pelo de Salazar.” (p.117)
3.b. A questão política		
<i>Sobre a fraude das eleições de 1958 e o problema das colónias, o crescimento dos movimentos de libertação (FNLA, UNITA, MPLA, em Angola; PAIGC, na Guiné; FRELIMO, em Moçambique), e a guerra em África.</i>	1976	“O descontentamento provocado por esta situação deu origem a crescentes movimentos oposicionistas. Em 1945 organizou-se o <i>Movimento de Unidade Democrática (M.U.D.)</i> que tomou a direcção da hostilidade ao Governo. Seguiram-se, principalmente por altura das campanhas eleitorais, ataques cada vez mais definidos. As correntes oposicionistas incluíam pessoas de diferente orientação ideológica: <i>republicanos, socialistas, comunistas</i> . Por acordo táctico, estas correntes conseguiram propor, em épocas diversas, candidatos à Presidência da República: o

		<p>general <i>Norton de Matos</i> em 1949, o almirante <i>Quintão Meireles</i> e o doutor <i>Rui Luís Gomes</i> em 1951, o general <i>Humberto Delgado</i> e o doutor <i>Arlindo Vicente</i> em 1958.” (p.144)</p> <p>“O sentimento autonomista que já tinha feito nascer novas nações africanas nos territórios submetidos ao domínio colonial surgiu também em terras de administração portuguesa [...] Na Guiné iniciou-se um movimento de guerrilhas em 1963, sob o impulso de um dirigente nacionalista – <i>Amílcar Cabral</i>, também fundador do <i>Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde</i> (P.A.I.G.C.). Em Angola formaram-se igualmente movimentos de libertação: F.N.L.A e M.P.L.A e U.N.I.T.A.. Moçambique viu surgir, sob a direcção de <i>Eduardo Mondlane</i>, a F.R.E.L.I.M.O.” (p.145)</p>
	1981	<p>“O triunfo dos regimes democráticos na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) levou a que fosse reconhecido a todos os povos, o direito à autodeterminação e à independência[...] E assim, nos vários territórios dominados, começam a surgir movimentos de libertação com o objetivo de adquirir a independência. [...] Assiste-se pois, por todo lado e em especial no continente africano, à independência das antigas colónias europeias. Este fenómeno teve, como não podia deixar de ser, a sua influência nas colónias portuguesas. [...] O Governo português não reconhece esses movimentos e começa a perseguir os seus dirigentes. Tal facto levou esses movimentos de libertação a rebeliões armadas, contra o governo português, em Angola, Guiné e Moçambique com o objectivo de, pela força das armas, conseguirem a sua independência. [...] O problema das colónias é levado à ONU, que reconhece aos povos desses territórios o direito à autodeterminação e à independência [...] Mas tal não acontece e a guerra, iniciada em 1961, vai prolongar-se durante todo o período de duração do Estado Novo.” (p.197)</p>
	1991	<p>“O primeiro grande abalo na estabilidade do regime salazarista foi aquando das eleições de 1958 para a Presidência da República.” (p.214)</p> <p>Cf. Doc. 64 (Discurso de Humberto Delgado)</p> <p>“As eleições presidenciais, às quais concorri como candidato independente, não foram realizadas de maneira que ignoraram completamente a vontade da nação...” (p.215)</p> <p>“Entretanto já as colónias portuguesas, pretendendo conseguir a independência, tinham iniciado, na impossibilidade de algo com o governo, movimentos de guerrilha contra a ocupação portuguesa. [...] Ainda em 1961 os movimentos guerrilheiros de libertação de Angola (FNLA, UNITA E MPLA) declararam guerra a Portugal. Em 1963 é a vez da Guiné (através da PAIGS) e em 1964 a mesma</p>

	<p>acção é desencadeada (pela FRELIMO) em Moçambique.” (p.215)</p> <p>“Inicia-se então uma guerra nas colónias portuguesas em África, que se irá prolongar por 13 anos.” (p.216)</p>
2008	<p>Cf. Fig. 341 – Capa da revista <i>Século Ilustrado</i> em 1961</p> <p>“A guerra em África provocou milhares de mortos e impôs pesados encargos financeiros ao povo português.” (p.216)</p> <p>“Em qualquer época, as pessoas ou grupos que são contra o regime político, que está no Poder formam a chamada “oposição política”. A oposição ao Estado Novo organizou-se em segredo e clandestinamente. [...] Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática- MUD. Pertencia ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. O objectivo que os unia era lutar contra o regime salazarista.” (p.116)</p> <p>“O primeiro grande abalo na estabilidade do regime salazarista deu-se em 1958, com as eleições para a Presidência da Republica. A estas eleições concorreram o almirante Américo Tomás (candidato do regime) e o general Humberto Delgado (candidato da Oposição).” (p.116)</p> <p>“No ano de de 1973, um conjunto de jovens deputados, liderados por Sá Carneiro, começou a a manifestar na própria Assembleia Nacional ideias contrárias ao Estado Novo.” (p.118)</p> <p>“Os movimentos de oposição ao Estado Novo também integraram pensadores, escritores, cantores, artistas e intelectuais portugueses [...]” (p.118)</p> <p>“Salazar continuava intransigente e negava o direito de independência às colónias portuguesas. [...] Entretanto, já as colónias portuguesas em África, na impossibilidade de diálogo com o Governo, tinham iniciado movimentos de luta pela independência. “ (p.119)”</p> <p>“Depois de Angola (1961), a guerra estendeu-se à Guiné (1963) e a Moçambique (1964). [...] Foi uma guerra devastadora e difícil que se prolongou por 13 anos, perante o descontentamento dos militares e da população.” (p.120)</p> <p>“Esta guerra, que envolveu cerca de um milhão de jovens portugueses, impôs pesados encargos financeiros ao povo português. Mas a consequência mais trágica foi a morte de cerca de 8000 soldados portugueses, sem deixarmos também de pensar nos cerca de 20 000 feridos e mutilados e num número indeterminado de desaparecidos.</p>

3.c. O 25 de Abril de 1974		
<i>Sobre as duas principais causas que levaram à revolução, bem como evidencia o programa do MFA e a criação do governo provisório.</i>	1976	<p>“No dia 25 de Abril de 1974 deu-se um movimento militar que pôs termo ao governo fascista, depondo o presidente da República, almirante <i>Américo Deus Rodrigues Tomás</i> e primeiro-ministro, Professor Doutor Marcelo Caetano.” (p.145)</p> <p>Cf. Doc- A- Medidas Imediatas</p> <p><i>1- Exercício do poder político por uma Junta de Salvação Nacional até à formação, a curto prazo, de um Governo Provisório Civil. A escolha do Presidente e Vice- Presidente é feita pela própria Junta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>“A entrega às Forças Armadas de indivíduos culpados de crimes contra a ordem política instaurada [...] ” (p.148)</i>
	1981	<p>“Em 25 de Abril de 1974 as Forças Armadas desencadearam uma Revolução que derrubou o Estado Novo [...] É abolida a censura à Imprensa, à Rádio e à Televisão. Os presos políticos são libertados. Os partidos políticos clandestinos autorizados e muitos dos seus dirigentes que se encontravam exilados, regressam a Portugal. Formam-se também alguns dos novos partidos políticos.” (p.200)</p>
	1991	<p>“Perante a incapacidade de abertura do governo de Marcelo Caetano à democratização política da Nação, e saturados por uma guerra que as forças políticas procuravam manter indefinidamente, o Movimento das Forças Armadas (MFA), no dia 25 de Abril de 1974, afasta Américo Tomás e Marcelo Caetano do governo”. (p.217)</p> <p>“A 10 de Maio, o general Spínola toma posse do cargo de Presidente da República e forma-se um Governo Provisório no qual participam representantes de diferentes partidos. Entretanto, dando cumprimento ao programa do MFA, inicia-se imediatamente a democratização da sociedade portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - são libertados os presos políticos; - extingue-se a DGS (ex PIDE), a Legião portuguesa e a Mocidade Portuguesa; - acaba-se com a Censura e reconhece-se a liberdade de expressão e pensamento; - autoriza-se a constituição de partidos políticos e de sindicatos; - criam-se condições para a discussão do problema ultramarino de uma forma franca e aberta.” (p.218)

	2008	<p>“[...] saturados de uma guerra colonial que parecia não ter fim, um grupo de jovens militares formou o Movimento das Forças Armadas (MFA) e começou a preparar um golpe militar.” (p.127)</p> <p>“Em 25 de Abril de 1974, o MFA desencadeou uma “operação militar” que, pela força das armas, acabou com a ditadura do Estado Novo e instaurou um regime democrático [...]. Em poucas horas cumpriu-se o plano que tinha sido definido. A operação foi um êxito.” (p.128)</p> <p>“Perante a situação, o primeiro ministro, Marcello Caetano, refugiou-se, com outros ministros, no Quartel- General da GNR, situado no largo do Carmo, em Lisboa. [...] As tropas, comandadas pelo capitão Salgueiro Maia, sempre com o apoio da população, cercaram o Quartel do Carmo e o Governo acabou por se render, depois de algumas negociações.” (p.129)</p> <p>“Para que o País não ficasse sem governo, os oficiais do MFA entregaram o poder a uma Junta de Salvação Nacional”, presidida pelo general António Spínola. [...] Dando cumprimento ao Programa do MFA, iniciou-se imediatamente a democratização da sociedade portuguesa através de medidas que restituíram as liberdades fundamentais aos cidadãos: libertação dos presos políticos; extinção da DGS (ex-PIDE); extinção da Legião e Mocidade Portuguesa; abolição da censura; reconhecimento da liberdade de expressão; discussão do problema da guerra colonial.” (p.130)</p>
3.d. O Processo de descolonização		
<i>Sobre as colónias que conseguiram a sua independência e a questão dos “retornados”.</i>	1976	<p>“Os movimentos nacionalistas, lutando pela sua independência política e económica, aceleraram o seu processo de descolonização e conduziram ao reconhecimento da autonomia dos respectivos territórios.” (p.145)</p>

	1981	“Na sequência da Revolução do 25 de Abril, todas as colónias portuguesas de África alcançam a independência. [...] Agora, após a sua independência, começou, podemos dizer, uma nova era nas relações entre todos os povos de expressão portuguesa. A cooperação e as relações de amizade são pois, o objetivo de Portugal relativamente a estes países que ajudou a criar.” (p.203)
	1991	<p>“É ainda durante os governos provisórios que se inicia o processo de descolonização das colónias portuguesas, o que conduziu à sua independência.” (p.218)</p> <p>“A independência das colónias fez regressar a Portugal cerca de 800 000 “retornados”. Actualmente, encontram-se na sociedade portuguesa, apesar das muitas dificuldades que tiveram de vencer.” (p.219)</p> <p>“Um dos objectivos do programa do MFA era encontrar uma solução para a guerra colonial. Logo em Julho de 1974, Portugal reconheceu às suas colónias o direito à independência. Seguiu-se um período de negociações em que representantes do Governo português e dos movimentos de libertação das várias colónias fizeram reuniões e acordos para negociar a paz e a independência. [...] E, como resultado do processo da “descolonização” portuguesa em África, nasceram cinco novos países independentes - Guiné, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.” (p.132)</p> <p>“A descolonização dos territórios portugueses em África fez regressar a Portugal cerca de 500 000 colonos (retornados), na sua maioria de Angola e Moçambique.” (p.133)</p>
4. 4. A II República <i>Os processos que conduziram ao estabelecimento do estado democrático.</i>		
4.a. Princípios políticos		
<i>Sobre as eleições de 1975 e a elaboração da Constituição de 1976</i>	1976	<p>“O Movimento das Forças Armadas, que levou a efeito essa revolução, apresentou então o seguinte Programa: Cf. Doc- A- As Medidas Imediatas .2 – A Junta de Salvação Nacional decretará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A destituição imediata do Presidente da República e do actual Governo, a dissolução da

		<i>Assembleia Nacional e do Conselho de Estado, medidas que serão acompanhadas do anúncio público da convocação, no prazo de doze meses, de uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita por sufrágio universal, directo e secreto, segundo a lei eleitoral a elaborar pelo futuro Governo Provisório [...].” (p.148)</i>
	1981	“Em 1975 realizam-se eleições para a Assembleia Constituinte.” (p.200) “Aprovada a nova Constituição em 1976, o regime democrático começa a consolidar-se.” (p.200)
	1991	“Em 25 de Abril de 1975 realizam-se eleições para a formação da Assembleia Constituinte, às quais concorreram vários partidos políticos.” (p.219) “Os deputados eleitos tinham como principal objetivo elaborar uma nova constituição. Esta, depois de pronta, foi aprovada por maioria e publicada a 2 de Abril de 1976 – Constituição de 1976.” (p.219)
	2008	“[...] em 25 de Abril de 1975, um ano após a Revolução, realizaram-se eleições para formar a Assembleia Constituinte. Estas eleições, ao contrário das eleições da ditadura, foram de facto 2 eleições livres” porque: a elas concorreram vários partidos políticos; o acto eleitoral foi fiscalizado por todos os partidos concorrentes, para não haver fraudes; todas as pessoas (homens e mulheres) com mais de 18 anos puderam votar [...] E, depois de pronta, foi aprovada pela maioria dos deputados e publicada em 2 de Abril de 1976 - Constituição de 1976. A Constituição de 1976 garantiu a todos os portugueses “direitos e liberdade fundamentais”, como por exemplo: liberdade de expressão e de opinião; liberdade de reunião e de associação; liberdade sindical; direito ao trabalho; direito à Educação.” (p.134) “Com a democracia todos os portugueses passaram a ser iguais perante a lei, quer dizer, a ter os mesmos direitos e deveres e a poder escolher os governantes do País através do direito de voto.” (p.135)
4.b. A entrada de Portugal na CEE		
<i>Sobre as principais razões que levaram ao desequilíbrio económico do país, que viu</i>	1976	[Sem referências devido à correspondência a um período anterior à sua adesão.]
	1981	[Não contem dados devido ao ano corresponder a um período anterior à sua adesão.]

<i>então como solução a sua adesão à CEE.</i>	1991	<p>“Durante os 15 anos que nos separam da Revolução do 25 de Abril de 1974, o novo Regime Democrático, apesar de contar com consideráveis êxitos na construção de uma sociedade democrática, não conseguiu ultrapassar o desequilíbrio económico do País. [...] Contribuíram para essa situação o grande número de importações (sobretudo petróleo e matérias primas), os empréstimos monetários feitos a países estrangeiros, a existência de desemprego (resultante do regresso de muitos colonos africanos e emigrantes europeus), e a constante inflação.” (p.219)</p> <p>“Terminado o período colonial, com a independência das colónias africanas, Portugal, na procura de soluções que ajudassem a resolver alguns problemas da nossa economia, pede a sua adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE). [...] De acordo com o Tratado de adesão, Portugal é finalmente admitido na CEE como membro de pleno direito, em 1 de Janeiro de 1986. [...] O facto de passarmos a tomar parte num projeto a nível europeu poderá ser o caminho para a modernização e progresso económico de Portugal, desde que todos participem na sua construção preservando a liberdade e a democracia em que viemos.” (p.220)</p>
	2008	[sem referência]

Apêndice 2. Manuais escolares da história de Portugal do 9º ano.

1981: História 9; 1986: Nova História; 1992: À Descoberta da História: Manual do Aluno; 2010: Viva a História!9

Categorias, subcategorias e suas descrições		Ano do manual / citações
1. Fragilidades da I República		
<i>Os fatores que conduziram à implementação do Estado Novo.</i>		
1.a. Instabilidade política		
<i>Referências à instabilidade política vivida, sem desenvolvimento da questão.</i>	1981	[Sem referências]
	1986	“Como os governos necessitavam do apoio de uma maioria parlamentar e esta raramente existia (o Partido Republicano dividiu-se em vários partidos...), registou-se uma constante queda de governos e uma consequente instabilidade política e governativa. (Entre 1910 e 1926 houve 45 governos, 9 eleições legislativas e 8 eleições presidenciais);” (p.54)
	1992	“O aumento da inflação, as greves, as acções terroristas (levadas a cabo por anarquistas e bolchevistas), o anticlericalismo dos republicanos e as nacionalizações e reformas socializantes operadas pelo Partido Democrático, nopoder, constituíram os motivos fundamentais do crescente aumento dosadversários do regime democrático-parlamentar, em especial os proprietários rurais, a classe média, que tinha constituído a base social da República.” (p.66)
	2010	"Apesar das grandes expectativas de evolução do País com a 1ª República, esta não conseguiu alcançar a esperada estabilidade e progresso. Os principais problemas foram a instabilidade política, o agravamento da situação económico-financeira e a consequente agitação social. Durante 16 anos, Portugal passou por 25 governos, 8 presidentes e sessões do Parlamento muito agitadas que

		envolveram até cenas de pancadaria. O Partido Republicano desagregou-se em novos partidos rivais, que oscilavam entre os mais conservadores e os mais radicais, resultando daqui conspirações das diversas forças de oposição, nos quais também se incluem os monárquicos.” (p.46)
1.b. Crise económica		
	1981	“Os primeiros anos deste novo regime político (1910-1926) foram caracterizados por um agravamento, quase permanente da situação económica. [...] diminuíram as importações [...] O défice tornou-se crónico, a moeda desvalorizou-se cada vez mais, o custo de vida não parou de subir. [...] Faltavam produtos, o poder de compra enfraquecia, a moeda quase não tinha valor.” (p.76)
	1986	“[...] a agricultura, apesar de algumas modernizações mecânicas e de adubação, mantinha-se deficitária, especialmente em relação aos cereais; a balança comercial com o estrangeiro registava défices crónicos (agravados com a nossa participação na 1ª Guerra Mundial); a industrialização foi lenta [...]; a moeda desvalorizava aceleradamente, o poder de compra dos trabalhadores e das classes médias diminuía progressivamente); “(p.54)
	1992	“O primeiro decénio do regime republicano português foi caracterizado pela degradação da situação económica-financeira” (p.66)
	2010	“A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial acentuou os problemas, tendo gerado uma inflação galopante e um descontentamento das populações em relação aos governos da época. [...] Ao longo da 1ª República e, principalmente, após a 1ª Guerra Mundial, os republicanos viram a sua base social de apoio a diminuir gradualmente. Para tal, contribuíram as crescentes dificuldades económico-financeiras, a progressiva perda do poder de compra da população em geral, face ao agravamento da inflação e dos impostos, e o desemprego.” (p.469)
1.c. Descontentamento social		
	1981	“... sobreveio a fome, instalou-se um clima de agitação social. [...] A desorganização económica trouxe um mal-estar colectivo.” (p.76)

		“Estavam interessados nesta transformação (viragem política), largos sectores da vida nacional: classe média, os proprietários rurais, alta burguesia capitalista, monárquicos, activistas operários, dissidentes de partidos (desde os sidonistas aos radicais), a própria Igreja (atingida pelo avanço da maçonaria).” (p.82)
	1986	“[...] o aumento dos impostos, a diminuição do poder de compra e as frequentes acções terroristas de inspiração anarquista-bolchevista contribuíram para o crescente aumento dos adversários do regime, especialmente entre as classes médias das cidades; a Igreja desejava recuperar a influência perdida pelo ateísmo maçónico; os escândalos políticos e financeiros desacreditavam o regime; o clima para a revolta estava criado.” (p.56)
	1992	“Também o povo se mostrava descontente com o aumento dos impostos e a diminuição do seu poder de compra” (p.66)
	2010	“A participação de Portugal na 1ª Guerra Mundial acentuou os problemas, tendo gerado uma inflação galopante e um descontentamento das populações em relação aos governos da época. [...] Com todas as expectativas frustradas, criou-se um clima de revolta social, com sucessivas greves que desorganizavam a vida do País. O povo rural, católico e conservador estava descontente, pois não compreendia o anticlericalismo dos governantes.” (p.46)
1.d. A ditadura militar		
	1981	“Em 28 de Maio de 1926, o general Gomes da Costa [...] iniciou, em Braga, um movimento revolucionário. [...] Os poderes legislativo e executivo... concentraram-se num só órgão – o Governo. [...] A ditadura legislou por “decretos com força de lei” até à entrada em vigor da constituição de 1933.” (p.82)
	1986	“Em 28 de Maio de 1926, o general Gomes da Costa iniciou, a partir de Braga, a marcha militar sobre Lisboa.” (p.56)
	1992	“Seguindo o exemplo de Mussolini, em 28 de Maio de 1926 o general Gomes da Costa iniciou, a partir de Braga, uma marcha militar sobre Lisboa, conquistando a adesão de vastos sectores do exército. [...] O regime era substituído por uma Ditadura Militar que governaria o País até 1933, data em que foi aprovada a Nova Constituição da República Portuguesa.” (p.66)

	2010	<p>“Embora, a partir de 1923, a situação geral do País tivesse registado algumas melhorias (por exemplo, redução da dívida pública), a 1ª República iria ser derrubada. Em 28 de Maio de 1926, o General Gomes da Costa inicia uma revolta, a partir de Braga, numa marcha militar em direção a Lisboa. [...] O golpe militar impôs a dissolução do Parlamento, a suspensão das liberdades individuais, a censura à imprensa e o poder passou a ser assumido por militares. Estava instaurado um regime de ditadura militar. Em 1928, António de Oliveira Salazar foi nomeado ministro das Finanças, a fim de resolver as dificuldades económico-financeiras e em 1932, foi convidado a chefiar o Governo. Em 1933, a aprovação em plebiscito (uma resolução votada pelo povo) da nova Constituição lança as bases do Estado Novo.” (p.46)</p>
2. A instauração do Estado Novo <i>Os princípios orientadores da política salazarista.</i>		
2.a. Princípios orientadores da política salazarista		
	1981	[Sem referências]
	1986	<p>Cf. Doc. “O Regime de Salazar, segundo um historiador do nosso tempo.”</p> <p>“No Outono de 1929, Salazar caracterizou a a futura reorganização constitucional como devendo basear-se em “nacionalismo sólido, prudente, conciliador”, salientou o papel a desempenhar pela família, corporação moral e económica, [...] e pronunciou o “slogan” que se tornaria famoso: “Nada contra a Nação, tudo pela Nação”. (p.195)</p> <p>Cf. Doc. “Nacionalismo e Colonialismo”</p> <p>“Entre as características dominantes do nosso nacionalismo e que bem o distinguem de todos os outros adoptados pelos regimes autoritários da Europa, está a potencialidade colonial dos Portugueses [...] Ela constitui, pela longahereditariedade, uma das maiores forças do nosso ideal colectivo, ligada, demais, ao fim humanitário da evangelização e à nossa independência peninsular.” (p.195)</p>

	1992	“Em conclusão, o <i>Estado Novo</i> (Estado autoritário- corporativo) apresenta muitos aspectos comuns ao fascismo italiano, no qual se tinha inspirado.” (p.67)
	2010	“O Estado Novo era um regime ditatorial que se assemelhava ao fascismo italiano.”
2.b. Medidas do regime		
	1981	<p>“Eleito Presidente da República, o general Carmona (25 de Março de 1928), formou-se um novo Ministério para o qual entrou, como ministro das Finanças, o Professor António de Oliveira Salazar... [...] O orçamento foi equilibrado logo no primeiro ano de gestão e o escudo estabilizou-se. [...] Em 1932 foi nomeado presidente do Conselho de Ministros.” (p.82)</p> <p>“Para executar este programa, (o regime salazarista) reforçou a acção do Poder Executivo, proibiu os partidos políticos, os sindicatos e as greves, institui a censura à imprensa, aos espectáculos, às publicações, à rádio e à televisão, organizou uma polícia política secreta – Polícia Internacional e de Defesa do Estado (P.I.D.E) – substituída [...] pela Direcção Geral de Segurança.” (p.179)</p>
	1986	<p>Cf. Doc.” O Regime de Salazar, segundo um historiador do nosso tempo.”</p> <p>“Em Maio de 1931 definiu o fim da Ditadura como sendo o estabelecimento de “um nacionalismo político, económico e social, bem compreendido, dominado pela soberania incontestável do Estado forte” [...]. O Estado forte nasceria do robustecimento do Poder Executivo, da abolição dos partidos e dos sindicatos de classe, da manutenção da censura e da reorganização das forças armadas e da polícia[...]” (p.195)</p> <p>Cf. Doc. “Nacionalismo e Colonialismo”</p> <p>“O sucesso da política financeira de Salazar, que lhe granjeou prestígio e fama de “Salvador da Nação”, e a sua habilidade diplomática durante a 2ª Guerra Mundial (conseguindo evitar a participação de Portugal no conflito) geraram uma certa estabilização do regime e um nítido apagamento da oposição.” (p.198)</p>

1992	<p>“Embora teoricamente de aparência democrática, a Constituição de 1933 acabaria por dar oportunidade à instauração de um regime autoritário em Portugal. [...] Subordinando os direitos dos cidadãos aos “interesses do Estado”, o regime salazarista proibiu os partidos políticos, instituindo o sistema de partido único (União Nacional), estabeleceu a censura, desencadeou perseguições e prisões contra os seus opositores e criou organismos destinados à defesa e propaganda doutrinária do regime (a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa). [...] Defendendo o <i>corporativismo</i>, Salazar aboliu a liberdade sindical e associou trabalhadores e empresários em corporações representativas de cada ramo de atividade.” [...] foi criada, em 1933, uma polícia política: a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (P. V.D.E.), substituída em 1945 pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (P.I.D.E.), que se tornaria num dos principais suportes do salazarismo e no principal instrumento de perseguição, repressão e tortura dos opositores ao regime” (p.67)</p>
2010	<p>“Assumia-se como um Estado Forte, pondo em prática os seguintes princípios: culto ao chefe, através da propaganda oficial que converteu Salazar em o Salvador da Pátria; proibição de partidos políticos e instauração da União Nacional, único partido político autorizado, formado apenas por defensores do regime, no qual Salazar ocupou o lugar de Presidente da Comissão Nacional; repressão através da polícia política (PVDE- Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, mais tarde denominada PIDE. Policia Internacional de Defesa do Estado), que perseguia, torturava e, em alguns casos, até matava os opositores políticos e da censura dos meios de comunicação social (livros, jornais, teatro, rádio, televisão, cinema, música...); criação da Mocidade Portuguesa, de inscrição obrigatória para jovens dos 7 aos 14 anos, para desenvolverem a devoção à Pátria; e da Legião Portuguesa, organização paramilitar (armada), destinada à defesa do regime e lutra contra o comunismo; defesa de valores tradicionais, “Deus, Pátria, Família””, com o fim de formar uma sociedade, segundo essa trilogia, obediente; nacionalismo pela exaltação da Pátria, nomeadamente na comemoração de datas históricas da Nação.” (p.102)</p> <p>“O Regime salazarista, à semelhança do fascismo italiano, defendia o corporativismo, ou seja, a associação de trabalhadores e patrões, de forma a evitar revoltas sociais e a submeter os interesses</p>

		<p>individuais aos interesses da Nação. Desta forma, o corporativismo era u meio de controlar a economia e a sociedade. Nesse sentido, em 1933, o Estado Novo publicou o <i>Estatuto do Trabalhador Nacional</i> que pôs fim aos sindicatos livres e às greves e criou as corporações. As corporações abrangiam todas as actividades económicas, sociais e culturais do país. [...] O Estado Novo desenvolveu uma política económica protecctionista, pretendendo reduzir as importações e aumentar a produção do País. A par desta política económica, o Estado investiu na construção de obras públicas [...] tendo em vista o desenvolvimento económico do País. [...] As colónias assumiam grande importância para o Estado Novo, quer a nível político, quer a nível económico [...]. Salazar, na altura também ministro das Colónias, publicou o Acto Colonial, onde definiu as formas de relacionamento entre metrópole e as colónias, e reafirmou as ideias imperialistas. Este documento afirmava que as colónias faziam parte integrante da Nação Portuguesa, competindo a Portugal defender, civilizar e colonizar os territórios do Império Colonial Português.” (p.104)</p>
<p>3. A degradação do Estado Novo e o caminhar para a democracia.</p> <p><i>Os fatores que contribuíram para a queda do regime salazarista.</i></p>		
3.a. Questões económico-sociais		
<p><i>A situação económica e social de Portugal: atraso no desenvolvimento, nomeadamente no setor da agricultura, e más condições de trabalho.</i></p>	1981	Cf. Tabela “A Emigração Portuguesa (1960-1974)” Fonte: Boletim Anual da Junta da Emigração (p.178) Cf. “(Excertos)” (p.181)
	1986	“De facto, o atraso industrial e agrícola (este em parte derivado daquele) a que o regime de Salazar votou o País [...] e o desenraizamento de sucessivas camadas de populações jovens que abandonavam as suas terras por período de 3 a 4 anos (mobilizadas para as guerras coloniais) constituíram as principais razões da emigração portuguesa das últimas décadas.” (p.197)

	1992	<p>Cf. Legenda de uma imagem</p> <p>“O atraso económico de Portugal em relação aos restantes países da Europa foi evidente na manifesta crise do mundo rural e consequente movimento de emigração” (p.186)</p> <p>Cf. doc.8 Causas da emigração portuguesa</p> <p>“As causas da emigração não devem ser procuradas num «sector em crise» ou uma região desfavorecida», mas na estrutura da sociedade portuguesa, em todos os sectores económicos e na política económica seguida.” (p.189)</p> <p>“[...] uma agricultura pobre e uma indústria reduzida, a população portuguesa vive dentro de horizontes de trabalho apertados; em relação aos seus recursos, a pressão demográfica é muito forte e a emigração aparece como seu inevitável remédio.” (p.189)</p>
	2010	<p>“Em 1945, a economia portuguesa registava um atraso significativo em relação aos restantes países da Europa Ocidental. Vários factores explicam esta situação: a agricultura mantinha-se como principal actividade e com produtividade muito baixa devido ao uso de técnicas rudimentares; recusa inicial de Salazar em aceitar ajuda financeira através do Plano Marshall; ausência de investimentos por parte de dirigentes do país com a intenção de, assim, acumularem mais capital nos cofres do Estado; escassa mão-de-obra qualificada e elevado número de analfabetos, situação que se agravou com a emigração e a guerra colonial que reduziram a população jovem. (p.186)</p> <p>“A maior parte da população, sobretudo no meio rural, continuava a viver em condições miseráveis. “(p.186)</p> <p>“Na década de 1960, registou-se em Portugal grande surto de emigração sobretudo para França, Alemanha e EUA. Até 1974, cerca de 1,5 milhões de portugueses emigraram em busca de melhores condições de vida, atraídos pelos elevados salários.” (p.186)</p>
3.b. A questão política		
<i>Sobre a fraude das eleições de 1958 e o problema das colónias, o crescimento dos movimentos de libertação (FNLA, UNITA, MPLA, em Angola; PAIGC, na Guiné;</i>	1981	<p>“Em 1945, formou-se o Movimento de Unidade Democrática (M. U. D.) que congregou várias forças hostis ao Governo. [...] A guerra colonial, conduzida contra movimentos de libertação [...] acelerou a decadência do regime. [...] O Movimento das Forças Armadas [...] criou as condições para que se viesse a fazer a descolonização.” (p.179)</p>

<p><i>FRELIMO, em Moçambique), e a guerra em África.</i></p>	<p>1986</p>	<p>“A oposição do regime instaurado em 1926 iniciou-se logo em 1927, com as revoltas de 3 e 9 de Fevereiro, no Porto e em Lisboa, sufocadas pelo governo à custa de centenas de mortos e feridos [...] novas tentativas de golpes de Estado e conspiração mais não conseguiram do que a aceleração da marchado regime para a direita e a instauração de órgãos e mecanismos repressivos [...] a policia política (P.I.D.E), A Legião Portuguesa, a perseguições aos opositores, a proibição dos partidos políticos e das greves.” (p.198)</p> <p>“Foi após o fim da Guerra que a oposição se organizou unindo-se em torno do recém – criado M.U.D.” (p.199)</p> <p>“Foi, porém, nas eleições de 1958 que o regime de Salazar se viu mais ameaçado com a candidatura do general Humberto Delgado. A oposição reivindicou a vitória eleitoral, acusando os partidários do regime de fraudes eleitorais.” (p.199)</p> <p>“Seriam as guerras coloniais iniciadas em 1961 e cuja vitória militar não se vislumbrava para nenhum dos lados, que iriam desencadear por parte de um sector das Forças Armadas (capitães e alguns oficiais superiores), um movimento revolucionário triunfante: o 25 de Abril de 1974.” (p.199)</p>
	<p>1992</p>	<p>Cf. Doc.1 A oposição ao regime salazarista</p> <p>“Pressionado pelos «ventos democráticos» que sopravam da Europa após a derrota da Alemanha na 2ª Guerra Mundial, Salazar viu-se obrigado a encenar uma certa abertura do regime; simulando medidas democráticas, marca eleições nas quais pela 1ª vez em 20 anos, a oposição vai poder intervir. Aproveitando a oportunidade, forma-se o <i>M.U.D – Movimento de Unidade Democrática</i>, que passa a liderar a oposição do regime.” (p.192)</p> <p>Cf. Doc.4 O M.F.A. (Movimento das Forças Armadas) e a revolução de 25 de Abril de 1974</p> <p>2010- “Apesar de o marcelismo ter mostrado uma certa abertura, a democratização do regime não aconteceu. [...] Nas eleições legislativas de 1969 a oposição, formada pela <i>CDE</i> (Comissão Democrática Eleitoral), controlada pelos comunistas e pela <i>CEUD</i> (Comissão Eleitoral da União Democrática), controlada pelos liberais e socialistas, não pôde fiscalizar o acto eleitoral. Nenhum candidato da oposição conseguiu ser eleito. Em consequência, a Acção Nacional Popular venceu as eleições, elegendo todos os deputados. (p.190)</p>

		Com Marcello Caetano a guerra colonial continuou num impasse e não se apresentavam soluções para breve. Também o atraso económico persistiu, assim como o isolamento do país. A insatisfação generalizou-se. Estavam criadas as condições para o fim do Estado Novo” (p.190)
3.c. O 25 de Abril de 1974		
<i>Sobre as duas principais causas que levaram à revolução, bem como evidencia o programa do MFA e a criação do governo provisório.</i>	1981	[Sem referências]
	1986	“No dia 25 de Abril de 1974, o M.F.A – Movimento das Forças Armadas - derrubou o governo de Américo Tomás e Marcelo Caetano e instaurou um novo regime, democrático.” (p.201)
	1992	“A concentração do poder nas mãos de pequenos grupos, sustentáculos de um regime antidemocrático e as guerras coloniais conduziram ao crescimento da oposição, e à Revolução de 25 de Abril de 1974” (p.187) “Foi na madrugada do dia 25 de Abril de 1974 que diversas unidades militares, aderentes ao M.F.A., se revoltaram e derrubaram o governo de Américo Tomás e Marcelo Caetano.” (p.195)
	2010	“A interminável guerra colonial, a não liberalização do regime e a crise económica que se fazia sentir em Portugal, geraram um clima de descontentamento na maior parte da população e até mesmo entre os militares. Por isso, em 1973, foi organizado um movimento clandestino - Movimento das Forças Armadas (MFA), também conhecido pelo “ <i>Movimento dos Capitães</i> ”. Este movimento defendia a negociação política, como solução para a guerra colonial, em vez da via militar. Mas esta situação só parecia ser possível com o fim da ditadura. Com o objetivo de derrubar o Estado Novo, o MFA desencadeou um golpe militar, na noite de 24 para 25 de Abril de 1974, sob o comando do major Otelo Saraiva de Carvalho, golpe esse em que participaram várias unidades militares de todo o país. A revolução foi rápida e o MFA apenas deparou com alguma resistência dos homens da PIDE/DGS. [...]. A revolução foi um êxito. “ (p.192)

3.d. O Processo de descolonização		
<i>Sobre as colónias que conseguiram a sua independência e aborda a questão dos “retornados”.</i>	1981	[Sem referências]
	1986	[Sem referências]
	1992	“A proclamação da independência da Guiné-Bissau em 23 de Agosto de 1974, de Moçambique em 26 de Junho de 1975, de Cabo Verde em 5 de Julho, de S. Tomé e Príncipe em 12 do mesmo mês e, finalmente, de Angola em 11 de Novembro desse ano de 1975, demarcou uma trajectória estreitamente identificada com os objectivos fundamentais do movimento de 25 de Abril. Portugal só estaria, efectivamente, no caminho da sua própria libertação na medida em que reconhecesse a liberdade dos territórios coloniais oprimidos. Esse destino histórico cumpriu-se.” (p.197)
	2010	<p>“O Programa do MFA tinha como grandes objetivos democratizar, desenvolver e descolonizar. Por isso, a descolonização foi considerada prioritária para o 1º Governo Provisório. Em Julho de 1974, o presidente da República, general António de Spínola, reconheceu o direito à autodeterminação e à independência das nossas colónias. As negociações com os movimentos de libertação levaram, ainda em 1974, à independência da Guiné-Bissau. Em junho de 1975, Moçambique alcançou a independência e, em Julho do mesmo ano, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Em Novembro, foi a vez de Angola se tornar um Estado independente.” (p.196)</p> <p>“Processo de descolonização foi feito em condições bastantes difíceis, devido ao período conturbado que se fazia sentir em Portugal. [...] Milhares de portugueses regressaram à pressa a Portugal, muitos deles sem os seus bens e em condições verdadeiramente dramáticas. O Governo promoveu a ajuda financeira e integração na sociedade portuguesa destes “retornados” (cerca de 800 000). Designação pela qual ficaram conhecidos. Criou o <i>Comissariado para os Desalojados</i> e programas de apoio a assistência.” (p.196)</p>

<p>4. 4. A II República</p> <p><i>Os processos que conduziram ao estabelecimento do estado democrático.</i></p> <p>4.a. Princípios políticos</p>		
<p><i>Sobre as eleições de 1975 e da elaboração da Constituição de 1976</i></p>	1981	[Sem referências]
	1986	“As estruturas repressivas do regime de Salazar e Caetano foram desmanteladas, as colónias portuguesas ascenderam à independência e organizaram-se eleições livres para a formação de uma Assembleia Constituinte que aprovou a nova Constituição da República Portuguesa de 1976; nela se garantem as liberdades do indivíduo e se consagra a nova organização do Estado Português em regime democrática e pluralista, à semelhança dos países ocidentais.” (p.201)
	1992	“Após 48 anos de ditadura, era restaurada a democracia em Portugal: as estruturas repressivas e os órgãos de apoio ao regime de Salazar e Caetano foram desmantelados, a censura foi abolida, os presos políticos libertados, foi autorizada a formação de partidos políticos e de sindicatos livres, os exilados políticos puderam regressar ao País, as colónias portuguesas ascenderam à independência [...] e organizaram-se eleições livres para a formação de uma <i>Assembleia Constituinte</i> que aprovou a nova Constituição da República Portuguesa de 1976. Nesta Constituição se garantem as liberdades individuais, a alternância democrática e se consagra a nova organização do Estado Português em regime democrático e pluralista, à semelhança dos países ocidentais.” (p.195)
	2010	“O MFA nomeou a Junta de Salvação Nacional, presidida pelo general António de Spínola, que governou o país até à formação de um governo provisório.” (p.192) “Nesse sentido, tomou de imediato um conjunto de medidas: libertação dos presos políticos e autorização do regresso dos que se encontravam exilados, como foi o caso de Mário Soares, dirigente socialista e Álvaro Cunhal, dirigente comunista; liberdade para a formação de partidos e sindicatos; abolição da censura e extinção das instituições do Estado Novo, tais como a Assembleia Nacional, Câmara Corporativa, a PIDE/ DGS e Legião Portuguesa; início do processo de

		<p>descolonização; organização de eleições livres com a finalidade de fazer aprovar, pela Assembleia Constituinte, a nova Constituição da República de 1976.” (p.192)</p> <p>“A entrada em vigor da Constituição de 1976 assinalou a verdadeira democratização do país, já que garantiu o direito a todos os cidadãos de elegerem directamente o Presidente da República e os deputados à Assembleia da República.”(.p.194)</p> <p>“A nova Constituição também consagrou uma nova organização do Estado Portugues e um regime democrático e pluralista. [...]. Assim instituíram-se os seguintes órgãos de soberania, que são independentes uns dos outros: Presidente da República [...]; Assembleia da República [...]; Governo [...]; Tribunais [...]. Com a aprovação da Constituição de 1976 consagrou-se a descentralização política.” (p.194)</p>
4.b. A entrada de Portugal na CEE		
<i>Sobre as principais razões que levaram ao desequilíbrio económico do país, que viu então como solução a sua adesão à CEE.</i>	1981	[Sem referências]
	1986	<p>[...] “assinaram em 1957 o Tratado de Roma, no qual se estipulava a gradual extinção das taxas alfandegárias de todos os produtos até à circulação das mercadorias entre países signatários do tratado: assim se fundava o Mercado Comum Europeu ou Comunidade Económica Europeia (C.E.E.)” (p.125)</p> <p>“Os objetivos finais da C.E.E. são, no entanto, mais amplos e ambiciosos que a supressão das barreiras alfandegárias: a médio prazo pretende-se a união económica e a união política. “(p.125)</p> <p>“A integração económica possibilitará atingir um maior e mais rápido desenvolvimento económico, organizar melhor a produção e enfrentar a competição externa [...] mas também no plano social, de modo a melhorar as condições de vida e do emprego, e a reduzir as desigualdades entre as diversas regiões.” (p.126)</p>
	1992	<p>“Em 1 de Janeiro de 1986, foi assinado o Tratado de Adesão de Portugal à C.E.E. , cuja integração efectiva só se realizará plenamente em 1996 , após dez anos de período transitório , para que a economia nacional tenha tempo de se adaptar progressiva e harmoniosamente às regras comunitárias.” (p.137)</p>

	<p>“Ao pedir a sua adesão às comunidades Europeias, em 28 de Março de 1977, Portugal pretendia integrar-se num conjunto económico, social e geográfico para o qual se encontrava já visivelmente orientado.” (p.137)</p> <p>“Ao solicitar a adesão, os responsáveis portugueses compreenderam que o desenvolvimento económico e social de Portugal não se poderia fazer à margem de um bloco tão forte como a Comunidade onde os ideais de democracia, liberdade, cooperação e solidariedade tinham começado já a dar os seus frutos, patentes na melhoria do nível de vida dos europeus e no estreitamento de laços com o resto do mundo , sobretudo com os países em vias de desenvolvimento .(p.137)</p> <p>“A partir de 1 de Janeiro de 1986, Portugal passou a ser membro de pleno direito das Comunidades Europeias, participando, desde logo, nas tomadas de decisão. A partir de 1 de Janeiro de 1996, fim do período transitório, verificar-se –à a integração plena de economia portuguesa nas estruturas comunitárias.” (p.137)</p>
2010	<p>“A grave crise económica de finais do Estado Novo agravou-se no pós-25 de Abril, devido a um conjunto de factores: a crise petrolífera mundial dos anos de 1970, que fez disparar o preço do crude; instabilidade política e agitação social; independência das colónias e perda de grande parte dos mercados coloniais; crescentes dificuldades da agricultura e da indústria em competir com mercados internacionais; atraso económico de Portugal em relação à maior parte dos países da Europa Ocidental. Este contexto conduziu a um período de graves desequilíbrios económico-financeiros e de forte dependência externa.” (p.198)</p> <p>“A procura política de novas soluções para os problemas económicos culminou na assinatura do Tratado de Adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 12 de Junho de 1985. O Tratado entrou em vigor a 1 de Janeiro de 1986 e iniciou um novo ciclo no processo de desenvolvimento do país. A CEE transferiu avultadas verbas para Portugal, tendo em vista a <i>modernização da economia, a melhoria das infra- estruturas</i>, em particular das vias de comunicação, <i>a formação profissional</i>, entre outros. [...] Apesar dos esforços realizados no âmbito de desenvolvimento económico, Portugal continua o seu processo de modernização para acompanhar o nível de progresso de outros países da União Europeia e enfrentar os grandes desafios do nosso tempo.” (p.198)</p>